

Н. МОЛЕВА
Э. БЕЛЮТИН

ШКОЛА АВТОРЕ





И. Грабарь. Портрет Антона Ашбе. 1899

Н. МОЛЕВА Э. БЕЛЮТИН

ШКОЛА АНТОНА АШБЕ

К ВОПРОСУ О ПУТЯХ РАЗВИТИЯ
ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ
НА РУБЕЖЕ XIX—XX ВЕКОВ

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
„ИСКУССТВО“
МОСКВА 1958

М.

В В Е Д Е Н И Е

Среди многочисленных вплоть до настоящего времени не получивших еще четкого определения понятий изобразительного искусства одним из очень неясных является понятие *художник-педагог*, иначе говоря, неразрешенным остается вопрос о том, что именно вносит и может внести он в теорию и практику искусства. Имя выдающегося педагога часто дается художникам, у которых занимались известные мастера, хотя далеко не каждый учитель способен определить формирование творческой индивидуальности своего воспитанника. Действительно, у талантливого педагога, как правило, некоторые из выучеников становятся известными мастерами, но далеко не все известные живописцы выходят из мастерских выдающихся преподавателей. Зачастую педагогические заслуги признаются неотъемлемым правом прославленных художников — и прежде всего потому, что известность привлекает к ним в мастерские многочисленную молодежь, а творческий метод их и особенно живописная манера находят большое число подражателей. Однако здесь смешиваются два различных момента — влияние художника и роль педагога.

Никакие навыки и приемы, как бы внешне эффектны и совершенны они ни были, ни даже отдельные заимствованные творческие принципы не могут заменить того главного, чем вооружает ученика подлинная школа, — художественного метода. Если живописец в своей преподавательской практике сумел глубоко и всесторонне разобраться в принципах этого метода и создать на основе и в развитие его педагогическую систему в виде свода знаний и соответствующих упражнений, то тогда мы можем говорить о нем как о выдающемся художнике-педагоге в полном смысле этого слова.

Отчасти потому, что выдающийся словенский художник-педагог Антон Ашбе (1862—1905) не отвечал в полной мере ни одному из этих укореившихся представлений, его деятельность долгое время не привлекала внимания исследователей. Преподавал Ашбе на протяжении всего лишь четырнадцати лет (1891—1905). Ученики, съезжавшиеся к нему из многих стран Европы, принадлежали к разным художественным национальным школам, и это, несомненно, мешало составить цельное представление о результатах его работы. Но главная трудность заключалась в принципиальном различии их творческих установок и тех направлений, которые они впоследствии представляли в европейском искусстве первой трети XX века. На первый взгляд кажется очень трудным соединить имена Игоря Грабаря и Ристы Вукановича, Дмитрия Кардовского и Рихарда Якопича, Ивана Грохара и Василия Кандинского.

В то же время наряду с большими живописцами из школы-мастерской Ашбе вышло много профессионально грамотных и знающих художников, значительная часть которых посвятила себя преподавательской работе, ничем особенным не выделяясь в творческом отношении. Их лишённые широкой известности имена формально не могли принести славы школе, хотя именно они в основном способствовали пропаганде и распространению метода своего учителя, сделав его достоянием многих европейских школ.

Можно ли назвать Ашбе известным живописцем? Хотя работал он много и постоянно, но, поглощенный теми изобразительными задачами, которые перед собой ставил, не торопился кончать работы. Полотна годами стояли незавершёнными в его мастерской, и в общей сложности их у него не так много. Ашбе не стремился участвовать на выставках, и в этом большую роль играли необычайная скромность и требовательность художника к себе. По существу, при жизни Ашбе круг его зрителей был ограничен учениками, смотревшими картины в мастерской учителя, которая примыкала к студии для занятий, и только после смерти живописца его произведения оказались широко доступными, когда они были приобретены крупнейшими музеями Югославии и Германии.

Судя по этим работам, мы можем говорить об Антоне Ашбе как об одном из интересных художников своего времени, поскольку в его работах ставились и находили смелое и своеобразное решение многие остро стоявшие проблемы изобразительного искусства рубежа XIX—XX веков. И если с именем Ашбе связывается развитие новой словенской живописи, которая, по определению современных югославских исследователей, целиком вышла из его мастерской, то в этом сыграли свою роль не только созданный им педагогический метод, но и творческие достижения живописца.

Если говорить о том основном, что определяло все творческие поиски Ашбе, то это — стремление найти средства передавать натуру в живописи такой, как она существует в действительности, со всеми особенностями ее переменчивого облика. Подобные тенденции были общими для многих передовых художников того времени, боровшихся против всяких извне привнесенных изобразительных формул, которыми сковывало живописца искусство неоакademизма и салона. Хотя представители последнего обычно продолжали работать с натуры и в создаваемых ими картинах исходили, казалось бы, из природы, в действительности они были очень далеки от нее, и подобная удаленность, своего рода «независимость», по существу, возводилась ими в принцип, признавали это сами живописцы или нет.

Вопрос заключался в том, что академический метод односторонне понимал обращение художника к натуре. Согласно его трактовке, основным в художественном произведении являлось «правдоподобие» сюжета в смысле наиболее полного и понятного для зрителя воплощения идеи последнего. Само собой разумеется, что художник обращался здесь к образам натуры, однако изучение натуры как таковой не имело для него основополагающего значения. Существенным признавалось лишь то внешнее сходство, которое позволяло бы зрителю без труда разобраться в сюжете, «прочитать» его. Отсюда возникала тенденция к повторению наиболее удачных живописных решений, к выработке неких изобразительных формул и, в конечном счете, штампов, довлевших над сознанием и глазом художника.

Подобный изобразительный метод в XIX веке в свете общего тяготения искусства к реальной жизни, к конкретному человеку, к натуре неизбежно стал тормозом на пути дальнейшего развития живописи. Возникла необходимость в переосмыслении роли натуры в художественном методе искусства. В начавшейся борьбе одними из первых выступили барбизонцы, затем их последователи и, наконец, импрессионисты, выдвинутый которыми метод предполагал изображение натуры такой, какой ее видит глаз человека, причем эта новая задача обуславливала необходимость выработки и новых изобразительных средств, которые художник, согласно положениям импрессионизма, должен был черпать непосредственно из натуры. Переосмысление всех изобразительных средств как средств выражения в живописи тех или иных качеств натуры, точное следование натуре вообще были провозглашены важнейшими условиями живописи. Эти положения импрессионизма, представляя собой новый этап развития изобразительного искусства, оказали влияние на все национальные художественные школы. Им не остался чужд и Ашбе.

Новые принципы несли с собой обогащение видения художника, расширение изобразительных возможностей искусства, но в то же

время они заключали в себе немалую опасность. Выдвигаемый ими на первый план момент субъективизма в искусстве обуславливал то, что понятие правды природы подменялось правдой того, как видит природу глаз художника. Познавательное начало картины сводилось к ознакомлению зрителя с особенностями видения живописцем тех или иных кусков природы. Пассивность в воспроизведении природы вплоть до появления отдельных элементов фотографиязма, неспособность представителей нового направления обобщать виденное, проводить в произведении искусства свои идеи, или, иначе говоря, уход от создания картины, — все это постепенно лишало искусство той роли, которую оно должно было играть в общественной жизни. В то же время усиление субъективизма вело к пренебрежению объективными законами природы. Импрессионисты отрицали необходимость объективных знаний о предмете, о его форме, сосредоточивая все внимание на точности передачи зрительного облика природы. Больше того: знание законов, с их точки зрения, может только мешать «чистому», непредвзятому видению природы художником. Поэтому от художника стали требовать умения видеть и чувствовать, но совсем не обязательно — знать.

Эту слабую сторону направления постепенно начинают сознавать многие художники, причем даже в период наивысшего расцвета импрессионизма, и очень характерно, что в конце XIX века в творчестве значительной плеяды живописцев намечаются попытки обосновать изобразительные достижения импрессионизма законами природы и поставить в полную зависимость от последних свои живописные поиски. На такой путь становятся, между прочим, и крупнейшие представители импрессионизма, как, например, Ренуар и Дега. Эти искания в полной мере разделял и Антон Ашбе.

Среди воспоминаний учеников о работах Ашбе чаще всего упоминается этюд «Негритянка», который постоянно находился перед глазами молодых художников в студии и потому не мог не привлечь к себе их особого внимания. Это небольшое полотно нельзя отнести к числу значительнейших произведений мастера, но в то же время оно по своему очень характерно для его художественного метода.

Голова молодой женщины написана почти в фас, в легком и простом для изображения повороте. Ни в позе модели, ни в цветовом сочетании платья, фона и кожи лица Ашбе не ищет живописных эффектов, и, хотя в подобном этюде использование живописного эффекта напрашивается само собой, художник совершенно сознательно отказывается от него, поскольку это может его отвлечь от основной в данном случае задачи — строгого цветотонального построения формы. Ашбе вообще присуща подобная целеустремленность. В любом этюде или рисунке он ставит перед собой определенную изобразительную задачу и очень последовательно и четко ее решает, не отходя от нее и не увлекаясь никакими

побочными задачами, неизбежно возникающими в ходе работы. Изображение негритянки с ее темной кожей и темными волосами, делающими почти неуловимыми для глаза светотеневые переходы, представляет большие трудности для любого живописца, но Ашбе очень точно прослеживает все эти градации в цвете. Хорошо построенная и широко вылепленная форма головы говорит о владении цветом, о глубоком знании формы.

Но в то же время в «Негритянке» еще нет свободной живописной индивидуальной манеры, написана она несколько сухо — черты, бесследно исчезающие в работах художника последующего периода. «Строго построенная, прекрасно нарисованная, жизненная и экспрессивная, но суховатая по живописи голова», — отзывался об этом этюде И. Грабарь. «Живопись «Негритянки» нам не слишком понравилась, — подчеркивает он в другом месте своих воспоминаний, — но рисунок, лепка и бросающиеся в глаза знания произвели сильное впечатление». Именно эти качества и побудили Ашбе поместить этюд в числе очень немногих своих работ перед глазами учеников. Даже в последние годы своей жизни, широко используя и развивая приемы импрессионизма, он считал форму, ее изучение тем исходным моментом, с которого художник всегда должен начинать и который тем более должен определить начало его пути в искусстве. Как живописец Ашбе быстро перерос «Негритянку», но как педагог неизменно обращался к ней, поскольку в этом этюде были поставлены как раз те задачи, которые Ашбе считал необходимыми именно для учеников и решение которых представлялось ему обязательным в ходе овладения мастерством.

Хотя «Негритянка» была задумана как простой этюд головы, она дает очень живую и непосредственную характеристику изображенной женщины — и не в результате того, что художник специально искал решения портрета и, значит, стремился определить психологические особенности модели, а как следствие внимательного изучения данного человека вообще. Непринужденность позы, живость тонко подмеченного характерного движения головы, бровей, почти неуловимых складок у полных губ, рассеянный, как бы скользящий мимо зрителя взгляд — все неповторимо и своеобразно у молодой негритянки. Но сам по себе характер достигнутой художником портретности совершенно специфичен.

Действительно, так, как это передает в своем этюде Ашбе, может радоваться, печалиться, задумываться или тосковать только один человек — именно тот, которого он изображает. Здесь нет «общих мест», каждая черточка пылливо выискана в натуре, у данной модели, и принадлежит только ей одной, и в то же время художник воспроизводит скорее эмоциональное состояние человека, его настроение,

чем психологический портрет. Душевный склад изображаемого лица раскрывается в этюде лишь постольку, поскольку он находит свое отражение в эмоциональном состоянии человека. Отсюда исключительная живость, настоящая трепетность образов Ашбе, но и известная их односторонность, ограниченность. Как бы ни было свойственно человеку то или иное состояние, оно раскрывает его характер лишь отчасти — в большей или меньшей степени, но не во всей его полноте. И для того, чтобы создать цельный, законченный образ, нужно обратиться к обобщению наблюдаемых черт, к их анализу и сопоставлению и в этом отойти от натуры, от первых и непосредственных впечатлений, которыми прежде всего дорожил Ашбе.

Эта особенность трактовки образа человека в живописи определяла и наиболее зрелые произведения живописца, будучи отражением влияний импрессионизма. Ашбе неизменно отдает предпочтение мимолетному настроению, мгновенно промелькнувшему выражению лица, тому, что он непосредственно увидел и так же непосредственно запечатлел на холсте. Из большой повести о человеке он создает только одну главу, но написанную с исключительным, виртуозным мастерством. И это живописное мастерство, которому придавалось особое значение, само по себе раздвигало рамки, поставленные художником, позволяя в известной мере преодолевать ограниченность его образных решений.

Ашбе стремился не только подчинить все изобразительные средства выражению своего замысла, но и сделать их подлинно действенными, если можно так сказать, активными. Руководившая им в этом отношении идея сводилась к тому, что ничто не должно быть безразличным в руках художника — ни композиция, ни рисунок, ни цвет, ни освещение, ни самая манера письма. Причем, определяя цветовое решение, по-разному используя освещение, бесконечно варьируя приемы работы, Ашбе, по существу, стремится достичь наибольшего эмоционального воздействия на зрителя и тем самым наиболее впечатляющего раскрытия темы этюда или картины. И если в ранних работах Ашбе цвет, например, используется как средство построения пространства, передачи разнородности частей формы, то есть в том своем качестве, которое стало исходным для импрессионистов, то в работах конца 90-х — начала 900-х годов художник обращается и к моменту эмоционального его воздействия на зрителя. Для него важно не интуитивно найденное решение, всегда сохраняющее случайный характер и мало чем обогащающее живописца в смысле знаний о своем мастерстве, а сознательное использование существующих у художника возможностей, когда можно точно определить, чем и как достигается определенный результат. О том, какие задачи ставил себе в живописи Ашбе и какими путями к ним шел, можно судить по одному из его лучших произведений — «Портрету старика» (ок. 1890, Народная галерея в

Люблянах), в котором художник действительно достигает редкой «целенаправленности» изобразительных средств.

Первое, что обращает на себя внимание в портрете, — это точность колористического решения, точность в смысле соответствия найденной живописцем цветовой гаммы внутреннему облику человека, его душевному складу и, главное, изображенному состоянию. Высветленная, чуть белесоватая, как бы вялая гамма подчеркивает надвинувшуюся на человека старость, растущую с годами дряхлость и болезненность, так же как и внимательно прослеженные морщины пергаментно-истонченной, почти просвечивающей кожи, как тщательно вылепленные заострившиеся формы лица. Прекрасно передано ощущение свето-воздушной среды, в которой находится голова. Рассеянный брезжущий свет придает трепетность всему облику старика, создавая впечатление мимолетности переданного состояния, когда одно настроение вот-вот готово смениться другим. Эта мгновенность подчеркнута и самым поворотом головы, напряженным и неудобным, в котором трудно сколько-нибудь долго находиться. Образ старика проникнут ощущением затаенной тревоги, горечи и в то же время внутренней силы, которой светятся чуть усталые, пристально смотрящие глаза. И то, что именно глаза представляют единственное интенсивно темное пятно на бледном, смятом мелкими складками лице, тем более привлекает к ним внимание зрителя. В то же время остальные части портрета решены так, чтобы взгляд зрителя сразу же приковывался к лицу старика. Поэтому и в отношении цвета и в отношении приема письма одежда и фон как бы гасятся. Если на лице мазок очень точный, лепящий мельчайшие подробности формы, то на фоне он широкий, скользящий, а на одежде, намеченной лишь в самых общих чертах, плотный и энергичный.

Интерес Ашбе к живописным проблемам особенно возрастает в последнее десятилетие его жизни, причем характерно, что и здесь он сохраняет верность основной теме своего творчества — человеку. Именно на изображении человека пытается он решить все живописные задачи, в его наследии преобладают портреты-картины, сохраняющие черты исполненного с натуры этюда, этюды тела и, наконец, несложные по композиционному построению картины с одной-двумя фигурами — такие, как «В гареме» (ок. 1895 года, Народная галерея в Люблянах) или «Одалиска и евнух» (ок. 1900 года, Берлин). Собственно вопросы композиции почти не занимали Ашбе. Не придавая им особого значения, он исходил в своих композиционных решениях непосредственно от натуры, стремясь, чтобы было «как в жизни». В поисках этого, условно говоря, прямого правдоподобия и убедительности он выбирает в некоторых работах неожиданные точки зрения для изображения, прибегает к случайным композиционным построениям, имеющим в

виду возможно точнее воспроизвести какой-то один момент в данном событии, состоянии природы или человека.

Но для Ашбе очень характерно то, что все его поиски формального порядка в области живописи и отчасти композиции никогда не представляли для него самодовлеющего интереса. Он обращается к ним, причем очень активно и настойчиво, как к средствам решения главной, неизменно занимавшей его проблемы — воссоздания в живописи образов природы со всем доступным художнику правдоподобием и убедительностью. И если ряд работ Ашбе отмечен повышенным интересом к решению отдельных формальных изобразительных задач, то это объясняется тем, что он рассматривал свои произведения как некую лабораторию, в которой можно ставить и решать и собственно творческие вопросы и вопросы, связанные с раскрытием перед учениками той или иной изобразительной проблемы, с потребностью сделать свои объяснения наиболее доходчивыми. Необходимо также иметь в виду, что многие из полотен Ашбе, ныне рассматриваемые как законченные картины, для него самого имели значение частных опытов, которые он меньше всего собирался выставлять на суд зрителей.

Однако, как бы ни был значителен сам по себе художник и велики достигнутые им результаты, для того чтобы стало ясным историческое значение его творчества, необходимо прежде всего установить место, занимаемое им в национальной художественной школе. Для Ашбе этот вопрос представлялся очень неясным, поскольку считалась спорной национальная принадлежность его творчества. Имя Ашбе обычно фигурировало в обзорах немецкого искусства и рассматривалось в русле немецкой школы. Этим художник обязан тому, что учился и всю творческую жизнь провел в Мюнхене. Как отзывалась о нем современная печать, «он был оригинальнейшим и известнейшим художественным деятелем Мюнхена»¹. С другой стороны, Ашбе разделял те искания, которые в конце XIX века увлекали многих передовых немецких художников, в частности В. Лейбля и М. Либермана. Значило ли это, что он не имел ничего общего со словенской живописью? Общность поисков, которые, кстати сказать, были характерны и для современного словенского искусства, еще не означала общности задач и целей. И действительно, анализ творчества Ашбе говорит о том, что при всех аналогиях с немецким искусством особенности его пути в живописи и художественной педагогике являлись выражением принципов бурно развивавшегося словенского искусства.

Ашбе жил и работал в годы высокого подъема югославского искусства. Приостановленная в своем развитии многовековымпорабощением культура южных славян начинает возрождаться вместе с борьбой за национальную независимость, которую поднимают в начале XIX века сербы, а вслед за ними хорваты и словены. Связан-

ный с развертывающейся борьбой процесс становления национального самосознания находит свое отражение во всех областях общественной и культурной жизни. Он обуславливает огромный интерес к прошлому, историческим памятникам, к языку, фольклору, легендам, преданиям, обычаям, современному быту, то есть ко всему тому, что составляет жизнь народа, утверждая тем самым право последнего на самобытность и самостоятельное существование в ряду других национальностей. Этот процесс оказал решающее влияние на характер и пути развития национального изобразительного искусства, направив его по новому и совершенно своеобразному руслу.

Светская живопись зародилась в Югославии, по существу, только в конце XVIII века, поскольку до этого времени в творчестве художников, особенно из числа работавших на родине, преобладала религиозная тематика, связанная с бесконечными церковными заказами. Первые шаги светского искусства наметились в портрете, где художники имели возможность работать непосредственно с натуры, постепенно преодолевая условные каноны религиозной живописи. Именно портрет послужил тем вводом, через который югославское искусство пришло к многообразию жанров и на котором вырабатывался новый изобразительный язык. На рубеже XVIII—XIX веков среди произведений югославских живописцев преобладают портреты, в которых парадная репрезентативность с годами сменяется все более пристальным и глубоким вниманием к человеку, стремлением проникнуть в его внутренний мир. Особый интерес среди художников вызывают национальные общественные и культурные деятели, люди, как бы воплотившие в себе лучшие черты народа, его помыслы и стремления. Постепенно в югославском искусстве складывается своеобразный жанр портрета-картины, который запечатлевал отдельные народные типы, писавшиеся непосредственно с натуры, но вместе с тем носившие в себе элементы образного обобщения. Одновременно появляются многочисленные и чрезвычайно разнообразные картины из народной жизни. Одни из них были посвящены различным историческим событиям, другие воспроизводили бытовые сцены, а многие служили простым и очень подробным описанием жизни, домашней обстановки, одежды со всеми особенностями, присущими каждой народности.

Творчество мастеров этого старейшего поколения — Константина Данила, Катарини Иванович, Дмитрия Аврамовича и других современных югославских исследователи связывают с искусством бидермайера², усматривая в их произведениях известное выражение принципов этого направления. Действительно, как представители бидермайера, так и югославские живописцы утверждали своим творчеством интерес к реальной действительности, к окружающей жизни, который проявлялся внешне в одних и тех же формах и был направлен на

преодоление элементов классицизма. Отсюда рождалось то предпочтение, которое отдавали и те и другие изображению народного быта, увлекаясь при этом «обстановочной», условно говоря, стороной народной и, в частности, крестьянской жизни, что было связано с прямым списыванием сюжета картины с натуры. Их роднило тяготение к изображению видов родной природы, к портрету. Однако подобное сходство течений носило, по существу, чисто внешний характер. Интерес к действительности проявился в югославском искусстве в ином плане и питался иными истоками, чем в творчестве представителей бидермайера.

Как направление в немецком искусстве бидермайер противостоял позднему романтизму и академизму, будучи связан с движением мелкобуржуазной демократии, определившим его особенности. Немецкая буржуазия середины XIX века, чьим искусством он был, по определению Маркса, «представляла не интересы нового общества против старого, а обновленные интересы внутри устаревшего общества»². Ее консервативный характер, присущие ей обывательская ограниченность и филистерство наложили свой отпечаток и на выбор художниками нового направления сюжетов, совершенно незначительных в идейном отношении, и на поверхностную сентиментально-идиллическую трактовку последних. Реалистические поиски, присущие искусству бидермайера, были ограниченными. Изучение натуры, в котором они проявлялись, не приводило к попыткам художественного обобщения, создания образного решения. В своих произведениях мастера бидермайера ограничиваются воспроизведением явлений действительности, простым механическим описательством, без попытки проникновения в их существо. И то любовное, отмеченное большой теплотой и знанием жизни изображение бытовых картин, которое было характерно для их творчества, не шло дальше идеализации бюргерского быта, ограничиваясь занимательным или трогательным, но обычно поверхностным рассказом.

В то же время обращение югославских художников к темам из жизни народа в его настоящем и прошлом, к изображению пейзажей страны, людей из народа, иначе говоря, к окружающей действительности, представляло одно из проявлений происходившего в те годы процесса становления национального самосознания. В свете этого процесса каждая черта национального характера, особенность обычаев, быта, костюмов, приобретала особое значение и ценность для художника, служа утверждению права его народа на самостоятельное существование. Тот же смысл имело и занимавшее многих ведущих художников — Векослава Караса, Дмитрия Аврамовича и других — изучение памятников родной старины, которые воспроизводились в целых живописных сериях. Отсюда само по себе изучение окружающей жизни

носило у югославских художников более глубокий характер и было отмечено стремлением к возможно более точному и полному ее воспроизведению. Все это закономерно вело к формированию своеобразного художественного метода и изобразительного языка. Причем художественный метод молодого искусства ни в коей мере не основывался на заимствовании и был в корне отличен от тех методов, которые существовали в искусстве других стран, в частности в немецком, и подчас оказывали известное воздействие на отдельных живописцев в отношении формальных приемов и стилистических черт.

Начиная с первых шагов светской живописи в Югославии и вплоть до конца столетия реалистические устремления становятся в ней преобладающими, хотя, впрочем, и находят различные формы проявления. Наряду с работами художников-бытописателей появляются портреты и исторические картины, отмеченные глубокой эмоциональной напряженностью, героической приподнятостью в трактовке образов и тем, чертами драматизма, как, например, полотна Джуря Якшича или, позднее, выдающегося реалиста Дорде Крстича, оказавшего значительное влияние на родное искусство. Это были неизменно сохранявшиеся черты романтизма, сыгравшего большую роль в истории югославского искусства, которому он оставался особенно близким в силу своих принципов утверждения национальной темы. С другой стороны, присущая ему приподнятость в трактовке темы, героизация образов и соответствующие им изобразительные приемы отвечали задачам отражения борьбы народа за освобождение.

Не прекращающаяся на протяжении столетия, эта борьба приводит во второй половине века к значительным победам. Известная самостоятельность, приобретенная Сербией и Хорватией, несмотря на всю свою недолговременность, способствует оживлению культурной и художественной жизни, значительными и вполне определившимися центрами которой становятся Белград, Загреб, Любляны. В них сосредоточиваются большие группы художников, ранее рассеянных по всей стране и за границей. В Загребе наряду с университетом открываются Салон, Галерея живописи, организуются регулярные выставки, и в том числе международная. Систематические выставки начинают функционировать и в Белграде, где к тому же создается Школа искусства. В повременных и периодических изданиях вопросы изобразительного искусства завоевывают прочное место, находя отражение в критических и полемических статьях.

Но, постепенно утверждая и развивая свой метод, югославское искусство, естественно, искало путей его закрепления, в числе которых едва ли не первое место занимало создание собственных художественных школ, а главное, соответствующей педагогической системы. Педагогическая система давала возможность не только сообщить молодежи

высокую профессиональную подготовку, но и утвердить сложившиеся принципы в последующих поколениях художников, вооружив их национальным художественным методом. Именно этим вызваны предпринимавшиеся в разное время различными югославскими мастерами многочисленные попытки организовать обучение молодых живописцев на родине, в своих художественных школах и школах-мастерских. С этими попытками связаны имена организатора одной из первых в Югославии художественных школ Арсения Теодоровича, получившего подготовку в Италии разносторонне одаренного художника Векослава Караса, которому пришлось формально ограничиться преподаванием рисунка в школах Загреба, Джуры Якшича и ряда других.

Подобная педагогическая деятельность, несмотря на знания и мастерство занимавшихся ею художников, не отвечала все возрастающим требованиям быстро развивавшегося искусства. Потребность в подготовке высокообразованных и профессионально умелых мастеров, прошедших академическую выучку, могла удовлетворяться и удовлетворялась вне пределов страны. Любопытной особенностью югославского искусства было то, что его своеобразные художественно-образовательные центры возникают при академиях других стран, вокруг югославских художников, ставших профессорами — руководителями мастерских. Подобная традиция устанавливается еще с начала столетия, когда в Венской академии, например, преподает словенский живописец Франц Кавчич, воспитавший большую группу молодежи. В остальном же молодые художники получали специальную подготовку преимущественно вне пределов родины в двух городах — Вене и Мюнхене, причем из Венской академии они часто переходили в Мюнхенскую, как бы завершая в ней свою образовательную программу. Такой путь проходит исторический живописец Катарина Иванович, учившийся в Вене портретист Дмитрий Аврамович. С Мюнхеном тесно связано развитие реалистического направления в сербском искусстве. В Мюнхене получили основное художественное образование ведущие представители реализма Дорде Крстич, Милош Тенкович, один из первых сербских пленэристов Марко Мурат, наконец, основатель школы искусств в Белграде Риста Вуканович, некоторое время занимавшийся, кроме того, в Петербургской Академии художеств.

Обучение в иностранных художественных школах не лишало художников национальной самобытности, о чем убедительно свидетельствует их творчество. Приобретая знания, профессиональное мастерство, они использовали их для решения специфических задач, стоявших перед родным югославским искусством. Это было творческое использование, а не механическое заимствование, при котором изобразительные приемы и средства применялись для воплощения национального содержания. Характерно, что художники, не только учившиеся за

границей, но и остававшиеся там на долгое время работать, как правило, занимались решением проблем, стоявших перед югославским искусством, и продолжали обращаться к типичным для него темам. В течение своего почти десятилетнего пребывания в Мюнхене, с 1873 по 1883 годы, Дорде Крстич работает над сюжетами из жизни своей страны. К этому мюнхенскому периоду относится создание одного из значительнейших его произведений — «Анатом», явившегося своеобразной вехой в развитии югославской живописи. Теми же чертами отмечено пребывание в Вене Катарины Иванович, которая написала за это время ряд исторических композиций, и в том числе «Слепого Гомера» — прекрасный образ человека из народа, творчество Милоша Тенковича и других.

Начало творческого пути Ашбе не отличалось от того, как начинали свой путь в искусстве многие современные ему югославские мастера. Решение серьезно заняться живописью появляется у него сравнительно поздно. До двадцати лет будущий художник работает на родине, в небольшом местечке Целовце, торговым учеником. Первые сведения по живописи он получает в мастерской жившего в Люблянах художника И. Вольфа, а затем, в 1883 году, поступает в Венскую академию художеств.

Обращение югославской художнической молодежи к Венской академии было вполне закономерным. Расположенная территориально ближе других высших художественных школ, она находилась к тому же в столице Австро-Венгерской империи, в состав которой входили земли южных славян, почему установившиеся с нею связи были прочными и многолетними. Австрийское официальное искусство, которое пропагандировала Венская академия, имело много общего с немецким академизмом, представляя более консервативный его вариант. Это отличие было обусловлено и тем, что «Австрия оставалась самым реакционным государством Германии, которое больше других противилось современным течениям» (Ф. Энгельс)⁴.

Поступавшие в Венскую академию ученики сталкивались с системой обучения, построенной на принципах неоклассицизма, которые сохранялись неизменными с конца XVIII века. Реалистические тенденции, не получившие сколько-нибудь значительного развития в австрийском искусстве, академической педагогики не коснулись вообще. Даже бытовая живопись в той ее идеализированной, слащавой трактовке, которая диктовалась вкусам и взглядами консервативной буржуазии, не нашла в ней своего отражения. Наиболее ярким выразителем официального стиля, оказавшим в то же время решающее влияние на академию, был Ганс Макарт⁵. В Венской академии и во второй половине XIX века продолжали господствовать «обстановочные» исторические композиции, сложные по построению, с большим количеством любовно выписанных, подобранных по принципу «красивости» аксессуаров. Внешняя эффек-

ность композиционных построений, декоративная красочность, интересная, обычно очень броская живописная манера не могли заменить главного, что отсутствовало здесь, — интереса к реальной жизни, к натуре, который так властно давал себя знать в современном искусстве. И в отношении натуры и в отношении тем изучение и познание подменялось поверхностным описательством. Заимствуя ту или иную живописную манеру, художник никак не ставил выбор ее в зависимости от образного решения. Отсюда становились особенно заметными черты эклектизма и в искусстве и в художественной педагогике, которыми были отмечены даже появившиеся в этот период попытки возрождения монументальной живописи, связанные с возрастающим интересом к архитектуре.

В Вене Ашбе столкнулся с крупнейшими представителями австрийского академизма. Среди его преподавателей были профессор исторической живописи К. Грипенкерл и А. Эйзенменгер, пользовавшийся славой одного из наиболее модных художников современной Австрии, баталист З. Лалеман, и тем не менее занятия у них не удовлетворили начинающего художника. Уже через год Ашбе оставляет академию и переезжает навсегда в Мюнхен.

Один из ведущих художественно-образовательных центров Европы, Мюнхен во многом был обязан своей славой в 70—80-х годах XIX века обновленной академической школе, сложившейся под решающим влиянием Карла Пилоти и продолженной его учениками. Ее популярность среди современников, причем представителей самых разнообразных направлений, несомненно, сыграла немаловажную роль в решении Ашбе переменить место занятий. В отзывах о ней большинство художников сходилось на том, что она влила новые свежие силы в умиравшую академию, сохранив ценный педагогический опыт последней и, главное, приблизив его к жизни и требованиям современного искусства. Подобную точку зрения разделяли, между прочим, и отдельные передовые русские художественные деятели, как, например, В. Поленов и В. Стасов. Относительно собственно немецкого искусства принципы, выдвинутые Пилоти, представляли оппозицию безраздельно господствовавшим положениям педагогики назарейцев⁶. Это поддерживаемое официальными кругами идеалистическое направление наиболее полно выражало идеологические принципы и художественные вкусы правящей верхушки, которые характеризовались, по определению Энгельса, чертами «чопорности и жеманства, так упорно сопровождающими произведения большинства немецких мастеров жанровой и исторической живописи»⁷. Но, поскольку художественный метод назарейцев во многом перекликался с положениями академических систем, сложившихся в других национальных школах, борьба с ним Пилоти приобретала большое значение для всей европейской художественной педагогики.

Созданная же мюнхенским педагогом школа представляла новый и высший этап развития академической педагогики.

Как и в любом другом педагогическом методе, краеугольным камнем теории назарейцев являлся вопрос об отношении искусства к натуре. Отдавая безусловное предпочтение далеким от реальной жизни символическим сюжетам, назарейцы в то же время не считали необходимым для художника прямое следование натуре и в отношении изобразительного языка. Им представлялось возможным и даже более правильным черпать основные знания об окружающем мире из изучения произведений старых мастеров, в частности путем их долговременного и тщательного копирования, так как эти полотна заключали в себе лучшие, непревзойденные решения. В результате у молодого живописца складывался некий идеальный образ каждой вещи, который затем, условно говоря, по представлению переносился в его композиции. Коррективы, делавшиеся по натуре, были крайне незначительны и, главное, не обязательны. По существу, глядя на каждый предмет в действительности, художник и видел и в то же время не видел его, так как реальная конкретная вещь заслонялась в его глазах заученной. Отсюда работа с натурой, хотя таковая и существовала, теряла свой подлинный смысл для художественного процесса, свой активный, творческий характер. Подобный метод полностью соответствовал далеким по своему характеру от жизни темам искусства назарейцев, но он стал серьезнейшим препятствием на пути дальнейшего развития искусства, в котором усиливалось стремление изучать и познавать жизнь во всем ее многообразии и непосредственности. Выдвинутое назарейцами понимание изобразительного искусства и его задач стало основополагающим в немецкой академической педагогике, оставаясь во многом неизменным даже в последующий период ее развития, когда в немецком искусстве ведущую роль приобрела бытовая живопись⁸.

Развитие в живописи реалистических тенденций и связанного с ними нового художественного метода не могли не оказать влияния на академию. Все сильнее дававший себя знать разрыв между принципами академического обучения и практикой передового современного искусства порождал попытки обновления педагогической системы. Наиболее значительной среди них была реформа, произведенная Пилоти, который стал главой так называемой новой мюнхенской школы живописи.

Коренным отличием методики Пилоти было то, что она в принципе отвергала возможность для художника познания природы через произведения искусства, которое ранее признавалось некой «профессиональной» особенностью творчества живописца. Пилоти впервые в практике Мюнхенской академии обращается именно к натуре и рассматривает ее как первооснову и источник всех созданий художника. Настаивая на

том, чтобы каждая деталь картины была выискана и проверена в окружающей действительности, Пилоти заставлял ученика очень много работать с натуры. К этому сводилась главная часть программы обучения. Другой вопрос, что именно черпали из такой работы молодые художники и как они использовали приобретаемые знания.

Работы школы Пилоти обращают на себя внимание бережным отношением к вещи, исключительной точностью и тщательностью в ее воспроизведении. Каждый предмет приобретает здесь самоценность в глазах художника, и в некоторых случаях подобная «равнозначность» вещей приводит к тому, что картина превращается в обстоятельное и технически умелое перечисление предметов, заслоняющее собой сюжетный замысел. Это было естественным результатом метода обучения, при котором преимущественные усилия педагога и учащегося были направлены на разучивание способов изображения отдельных предметов, а не законов натуры. В этом смысле то обращение к натуре, которое провозгласила школа Пилоти, было очень ограниченным и условным. Оно не могло привести к полному разрушению старых академических принципов и, по существу, не затрагивало даже основного среди них — принципа следования старым мастерам, хотя Пилоти и отвергал всякое подражание, особенно на ранних этапах обучения⁹.

Новое решение вопроса об отношении искусства к натуре, выдвинутое школой Пилоти, было неразрывно связано с появлением новых сюжетов, с новым идейным содержанием живописи, в которой все большее место завоевывают жанровые элементы. Они проникают и в исторические композиции, придавая трактовке последних характер бытовизма, и в то же время порождают специфический жанр бытовых сцен. Жанр приобретает в стенах академии права гражданства, как то было в те же годы и в Петербургской Академии художеств. И какой бы поверхностной и иллюстративной ни была трактовка этих сюжетов, главным являлось то, что они заимствовались из жизни и, значит, обращали учащихся к реальной действительности. Ученик должен был брать из жизни сюжеты для своих учебных композиций, его заставляли постоянно работать с натуры, руководствоваться ею — все это не могло не привлекать к школе Пилоти многочисленную художническую молодежь.

Наконец, школа Пилоти вела и к своеобразному обновлению художественного языка, которое подсказывалось самой натурой. Работа не по представлению, как то было в старой академии, а непосредственно с натуры, исходя из задачи добиться конкретного сходства с нею, обуславливала появление новых изобразительных приемов. Особое внимание уделялось рисунку и методике его преподавания, как и разработке последовательных заданий по живописи. В этом отношении Мюнхенская академия оказывала значительное воздействие не только

на своих непосредственных воспитанников, но и на зрелых мастеров, приезжавших в Мюнхен совершенствоваться, как то было со многими художниками, и в частности с М. Либерманом. Сообщаемая ею профессиональная выучка отличалась серьезностью и высокими техническими навыками.

Но, с другой стороны, обращение к натуре, отказ от каких бы то ни было условных канонов в ее изображении требовали от художников, в том числе и начинающих, большей самостоятельности в работе, большей творческой активности. Именно в силу этого положения Пилоти начал уделять особое внимание характеру способностей каждого отдельного ученика, строя весь процесс обучения с учетом этих индивидуальных особенностей. Индивидуальный подход к молодому художнику составлял тот принципиально новый момент в академической системе, который не только во многом определил значительные успехи школы Пилоти и его последователей, но и явился существенным вкладом в немецкую художественную педагогику, принеся особую популярность мюнхенскому профессору даже среди представителей других направлений в искусстве. Так, исключительно высоко ставил Пилоти-педагога Стасов, несмотря на свою непримиримую вражду к академизму и неприятие творчества Пилоти-художника. В своем обзоре «Искусство XIX века» он писал: «Заслуга Пилоти была та, что он заменил педантский — профессорский род живописи и рисования — более живым, разнообразным и современным... Но одна из лучших заслуг Пилоти перед историей искусства та, что он, долго будучи директором Мюнхенской Академии художеств, воспитал целую фалангу замечательных художников, которых ничем не стеснял и каждому давал развиваться сообразно с его собственной натурой»¹⁰.

Справедливо отмечая одно из основных достоинств педагогики Пилоти, Стасов в то же время был неправ в ее общей оценке. Школа Пилоти, действительно, имела в виду использование индивидуальных склонностей ученика, но подлинной творческой свободы дать своим воспитанникам не могла. Академическая педагогика в том ее виде, какой она приобрела к концу XIX века в результате произведенной Пилоти реформы, продолжала основываться на, условно говоря, умозрительном методе. Натура рассматривалась ею как источник, из которого черпался изобразительный язык для воплощения тех или иных сюжетов, но она не составляла основы всего художественного метода. Поэтому главным в методике Пилоти было разучивание приемов воспроизведения природы, а не изучение ее законов, и, если молодого художника и предостерегали от прямого копирования произведений искусства, он все же оказывался в плену заимствованных у других мастеров пусть не форм, но зато приемов работы, что было неизбежно при существовавшей трактовке роли природы в искусстве.

Поэтому, несмотря на то, что на смену старым идеалам неоклассицизма пришли произведения Брувера, Остаде, Рембрандта и голландских жанристов XVII века, изучение их вело, по существу, к прежним результатам. Требование овладеть приемами работы, с тем чтобы воспроизводить в живописи подобие натуры, определяло построение всей программы обучения — от первых натюрмортов и постановок до картины, порождая стремление подражать мастерам, которые достигли в передаче тех или иных вещей наибольшей выразительности и правдоподобия. Это был путь к эклектизму, на который вступили многие выученики Мюнхенской академии. Увлечение старыми мастерами приводило, с одной стороны, к заимствованию их манеры живописи, колорита, с другой — открывало возможность повторения и композиционных построений и даже самой трактовки образов. В этом отношении очень характерны работы Э. Циммермана, которому современные критики ставили в особую заслугу, что его картины были почти неотличимы от произведений малых голландцев.

Предоставляя ученику свободу в отношении выбора интересующей его области искусства, будь то жанровые сценки из прошлого, бытовые сюжеты или исторические композиции, Пилоти в то же время помогал ему найти те изобразительные средства и приемы, которые наиболее полно отвечали складу его дарования. Однако подобные поиски индивидуального языка каждого молодого художника носили поверхностный характер, ибо этот язык, каким бы внешне своеобразным он ни казался, основывался на одном и том же художественном методе, в котором эклектичная форма соответствовала иллюстративной трактовке темы. По существу, это была выработка не художественного метода, а собственной живописной манеры. Поэтому, в отличие от других немецких академий, в мюнхенской школе широко использовались новые изобразительные приемы современной живописи вне зависимости от направлений, которыми они были созданы и разработаны. Так, наряду с характерной для позднего немецкого академизма натуралистической выпуклостью, которая отличала, например, работы одного из ведущих ее профессоров К. Рауппа, здесь утверждается широкая манера живописи, ярко проявившаяся в творчестве других профессоров, в частности одного из значительнейших представителей местной школы В. Диеца.

В Мюнхенской академии рано зарождается тяга к чистому цвету. На смену пропагандировавшейся в ней в середине века живописи локальными цветами, которыми художник как бы раскрашивал свой рисунок, приходит утверждение собственно живописных задач, понимание роли колорита, намечается переход от раскраски к живописи отношениями и в то же время — к звучной гамме. Последние десятилетия века отмечены возрастающим интересом к пленэру, появлением элементов импрессионизма — эволюция, четко прослеживаемая в твор-

честве многих художников, и в том числе руководителя академической мастерской, популярнейшего анималиста Г. Цюгеля. Использование новых формальных приемов в свою очередь способствовало созданию впечатления, что Мюнхенская академия отражала в своей педагогической системе принципы новейших художественных школ, и это в немалой степени способствовало росту ее популярности среди художнической молодежи.

Стремление к реалистическому отображению действительности и интерес к окружающей жизни, которые обусловили развитие современного югославского искусства в наиболее передовой его части, были присущи молодому Ашбе и определили то предпочтение, которое он отдал Мюнхенской академии по сравнению с Венской. На протяжении семи лет он занимается под руководством ученика Пилоти профессора рисования Г. Хакля, профессоров Мюллера и Л. Лефца. Все эти преподаватели были представителями школы Пилоти, с педагогической системой которого Ашбе имел, таким образом, возможность глубоко и всесторонне познакомиться.

Однако вряд ли Ашбе до конца своих учебных занятий в Мюнхене сохранил живую увлеченность тем педагогическим методом, в котором воспитывался и который так привлек его вначале. На смену увлечению приходит понимание слабых сторон школы и сознательное желание извлечь из ее уроков все объективно полезное. Ашбе в совершенстве овладевает строгой, детально разработанной академической программой обучения рисунку и живописи, чему придает большое значение и в своей последующей самостоятельной педагогической деятельности. Не отказываясь от нее, он обращается в то же время к поискам иного художественного метода. Точнее сказать, Ашбе уже в годы обучения начинает постепенно определять для себя положения педагогического метода, выражающего те принципы изобразительного искусства, к которым сам стремился. Очень характерно в этом отношении то, что непосредственно по окончании занятий он основывает собственную школу-мастерскую, где выступает открытым противником системы Пилоти, противопоставляя ей новые теоретические посылки и практические приемы.

Основное принципиальное расхождение, возникшее у словенского художника с воспитавшей его школой, зиждилось на различном решении вопроса о характере познания природы в искусстве. Школа Пилоти ограничивалась простым внешним подражанием, тогда как Ашбе выдвигает задачу раскрытия законов природы, затем раскрытия законов изобразительного искусства и методов их реализации. Для Ашбе представлялось невозможным ограничиваться правдоподобным изображением того или иного предмета, его интересовало, на чем основывается это правдоподобие, чем обуславливается и, следовательно, какими

средствами может быть достигнуто. Таким путем он вполне последовательно и закономерно приходит к пониманию рисунка как средства изучения формы, всестороннего и объективного ее познания.

Аналогичный вывод был сделан Ашбе и в отношении живописи, почему он остается чужд тому живописному эклектизму, чертами которого были отмечены произведения даже наиболее талантливых и оригинальных представителей академизма. Категорически отвергая как бы то ни было живописные каноны или заимствования, Ашбе в то же время утверждает право и необходимость для художника искать новые изобразительные формы и приемы, но не ради их новизны, а чтобы иметь возможность наиболее полно и всесторонне выразить свой замысел. Поэтому в достаточной мере сложно устанавливать стилистические связи Ашбе с его воспитателями. Если говорить, предположим, что Ашбе роднит с его учителем Л. Лёфцем широкая манера живописи, выработанная последним под непосредственным влиянием В. Диеца, то сам по себе принцип использования этой манеры у словенского художника совсем иной. В своих полотнах он не добивается внешней эффектности, нарядной, бросающейся в глаза манеры, нарочито подобранных «красивых» цветовых сочетаний — на первом месте для него стоит правдивая и выразительная передача окружающего. Не случайно у югославского мастера так много общего с представителями реалистического и импрессионистического направления в современном немецком искусстве.

Тем более не отвечал воззрениям Ашбе на искусство метод преподавания композиции, в обучении которой сильно давала себя знать условность академической педагогики и ее полная оторванность от жизни, к каким бы сюжетам художник ни обращался. Отдельные педагоги, как, например, Ф. Дефрегер, бывший одним из ведущих профессоров Мюнхенской академии и привлекавший учеников из многих стран своей творческой индивидуальностью, не могли оказать решающего влияния на эту часть академической программы и вообще систематически передавать молодым живописцам свой творческий метод. Никаких коренных изменений здесь нельзя было произвести, поскольку вся система обучения, которую композиция завершала, продолжала основываться на выдвинутых Пилоти принципах обновленного академизма.

В конце XIX — начале XX века среди преподавателей мюнхенской школы ведущее положение занимали представители позднего академизма, вплоть до Ф. Штука¹¹. Это были либо непосредственные воспитанники Пилоти, вроде учителя Ашбе, рисовальщика Г. Хакля, жанриста и пейзажиста К. Рауппа, исторического живописца Г. Габермана, либо ученики его школы, как исторический живописец Л. Хертерих, гравер П. Хальм, скульптор и живописец Бальтазар

Шмит. Педагоги подобного направления не могли ни удовлетворить, ни даже просто поддержать молодого художника. И если ко всем радикальным выводам, которые легли в основу его собственной школы, Ашбе приходит уже по окончании собственных занятий в мастерских мюнхенских профессоров, то, во всяком случае, они со всей определенностью намечаются для него еще в годы обучения, определяя отношение и к академическому искусству и к академическим педагогам. Тогда как в подавляющем большинстве учащиеся специальных художественных школ обычно бессознательно относятся к особенностям того педагогического метода, согласно которому им приходится заниматься, Ашбе рано начинает специально интересоваться вопросами методики и приемами преподавания. Именно интерес к художественной педагогике и те самостоятельные выводы, к которым он приходит в этой области за годы учебы, побуждают Ашбе непосредственно по окончании собственного обучения открыть в 1891 году в том же Мюнхене школу живописи и начать в ней преподавать¹².

МЕТОД АНТОНА АШБЕ

Человек, набирающийся постоянно впечатлений и выводящий из них законы, может быть творцом вполне, потому что сила духа — сила знания, его развития ... ища, обдумывая, вникая, входи в то, что задумал, входи со всех сторон, смотри, чтобы было высоко и натурально, потому что впечатление твое, знание твое из природы. Твое дело заставлять меньше вглядывающихся в натуру лучше и внимательнее рассматривать случай из природы.

П. П. Чистяков

Годы педагогической деятельности Ашбе, ограниченные меньше чем двумя десятилетиями, относятся к одному из наиболее сложных периодов в развитии европейской художественной педагогики, отмеченному борьбой многочисленных направлений. Если, с одной стороны, метод Ашбе противостоял немецкой академической педагогической системе в том ее виде, который она приобрела в последнюю четверть XIX века, то, с другой стороны, выдвинутые им положения отличались и от тех тенденций в художественном обучении, которые утверждаются в эти годы под влиянием модернизма и импрессионизма.

Развитие в современном искусстве элементов субъективизма и индивидуализма закономерно ведет, как уже говорилось выше, к отрицанию строгой системы обучения художника. Важнейшим методическим правилом становится развитие индивидуального видения учащегося, собственной его манеры, чем подменяется изучение природы, объективных ее законов. Это был в известной мере отказ от познания природы и обуславливаемых ею законов искусства, который должен был послужить в данном случае своеобразному «освобождению» от них личности художника ради утверждения его творческого «я». Отсюда возникла

частичная или полная переоценка основ господствовавшего педагогического метода — новое понимание значения природы для искусства, вопроса соотношения рисунка, живописи и композиции, а в конечном счете — и самой роли педагога, задач и возможностей последнего.

Так, если прежде художник в процессе создания картины как высшей цели своего творчества выступал одновременно в качестве и автора сюжета, и режисера, и актера, и живописца сочиненной им сцены, то в последней трети XIX века утверждается тенденция подменить собственно картину написанным с натуры этюдом. Тем самым задача художника сводится к возможно более тщательному воспроизведению существующих в природе цветовых оттенков, отрицается возможность для художника работать от себя, по представлению. А, в свою очередь, установка на прямое копирование природы, отказ от изучения изобразительных средств как средств, с помощью которых натура запечатлевается в образах искусства, приводит к коренному пересмотру роли рисунка, живописи и композиции как в творческом процессе, так и в процессе обучения.

В академической методике, например, рисунок, живопись и композиция рассматривались как некие самостоятельные и четко разделенные между собой части общего изобразительного процесса, причем каждая часть решала свои особые задачи в ходе создания картины, новые же школы подобного деления не признают. Понимание картины как этюда с натуры, поскольку именно в этюде художник может добиться наибольшей точности в воспроизведении зрительного подобия природы, а также утверждение, что непосредственность и «чистота» восприятия составляют главные условия точности воспроизведения природы, — все это приводит к трактовке изобразительного процесса как единого целого, где рисунок, живопись и композиция не могут быть отделены друг от друга и, следовательно, не должны изучаться каждый в отдельности. При этом доминирующее значение приобретает живопись, поскольку перед художником стоит задача полного подчинения всех изобразительных средств передаче цветового подобия того или иного куса природы. Живопись подчиняет себе рисунок. Возникает утверждение, что чем точнее цветовое решение картины, тем точнее ее рисунок и композиция. Все классические законы композиции отрицаются, и сама по себе композиция начинает пониматься только в смысле закона целостности картинной плоскости.

Все эти новые положения, несмотря на ряд содержащихся в них положительных моментов, в основе заключали в себе полную ликвидацию профессиональной школы. Декларируя лишь одни общие принципы, что, казалось бы, давало мастеру большую творческую свободу, новое искусство в действительности не предоставляло художнику твердой основы для его мастерства, выдвигая на первый план интуицию

и индивидуальные особенности его дарования. Эти слабые стороны новых тенденций в художественной педагогике, по-разному дававшие себя знать в различных школах, были хорошо известны Ашбе, когда он начал разрабатывать свой метод. В основе его педагогики лежало стремление создать, исходя из достижений современного искусства, строгую школу профессионального мастерства с ясным методом, покоящимся на изучении объективных закономерностей природы и искусства, в котором бы субъективный момент отступал на задний план.

В отношении подобного рода поисков Ашбе не был одинок. Аналогичными исканиями отмечена педагогическая деятельность ряда художников тех лет, представлявших различные национальные художественные школы. Это было стремление найти твердый, если можно так сказать, научный фундамент искусства, на который могло бы опереться творчество каждого мастера. В современных условиях подобная проблема приобретала исключительное значение, обуславливая прогрессивный характер деятельности художников, посвятивших себя ее решению. Поиски, которые велись в этом отношении многими художниками, не были единообразными. Они завершались к тому же созданием различных педагогических систем, единых, однако, по своему существу, поскольку все они основывались на стремлении найти пути объективного изучения природы средствами рисунка и живописи и воплощения познанного в произведениях искусства. Особенно интересны и плодотворные результаты достигают в этом отношении Ашбе и венгерский живописец Шимон Холлоши, школы которых существовали в Мюнхене приблизительно в один и тот же период. Причем самые поиски обоих мастеров и педагогические методы, выработанные ими, чрезвычайно характерны для реалистического направления в художественной педагогике Западной Европы рубежа двух столетий, выражая основные его тенденции.

Многие русские художники, учившиеся у Ашбе и Холлоши, сравнивают пройденные ими школы с педагогической системой Чистякова, подчеркивая ряд существующих между ними аналогий. В то же время никто, как правило, не пытается провести параллелей между педагогическими методами югославского и венгерского художников, хотя подобного рода вывод напрашивается сам собой. Действительно, как школы Ашбе и Холлоши, так и педагогическая система Чистякова имеют ряд общих черт и в отношении понимания основных принципов изобразительного искусства и в отношении претворения последних в жизнь в определенных методических приемах. Эти школы родинит желание обосновать обучение объективными законами природы и законами искусства, диктуемыми натурой и выведенными в результате длительного ее изучения. И в той мере, в какой их объединяют эти посылки, они оказываются близкими по педагогическим прие-

мам и по методическим положениям. Однако общность отдельных основополагающих принципов не снимает существовавшей между ними разницы. Последняя обуславливалась, с одной стороны, особенностями исторического развития национального искусства, которое каждая из данных школ представляла, с другой — индивидуальными творческими особенностями художника-педагога, характером и глубиной понимания им законов искусства, а также практическими достижениями в живописи.

К концу XIX века отдельные художники и исследователи начинают рассматривать изобразительное искусство состоящим как бы из трех основных «участников» изобразительного процесса: во-первых, природы, которую воссоздает в своем произведении художник и которая главенствует здесь, определяя все законы искусства; во-вторых, картинной плоскости, на которой строится изображение, и, в-третьих, художника, который изображает природу. Если первенствующую роль в этом соотношении начинает играть художник или же преобладающее значение получают законы картинной плоскости, а изучение природы отходит тем самым на второй план, то реалистическое изображение неизбежно разрушается. Таким образом, с подобной точки зрения, все компоненты изобразительного процесса определяются натурой и ее законами, но в то же время и художником, его гражданскими идеалами и тем самым обществом, которому служит данное искусство.

Как Ашбе, так и Холлоши отстаивали необходимость правильного и гармонического соотношения всех сторон изобразительного процесса, видя во все более углубленном и объективном изучении законов природы залог развития современного искусства. Оба они исходят из положения, что основой искусства является окружающий художника реальный мир и что этот мир состоит из определенных материальных форм, передавать которые и должен научиться живописец. Но, придерживаясь общих принципов профессиональной подготовки художника, Ашбе и Холлоши по-разному строили ее.

Основное расхождение двух педагогов заключалось в трактовке ими вопроса о роли природы и законов картинной плоскости в изобразительном процессе. Так, Ашбе считал изучение законов природы основой обучения художника, пренебрегая необходимостью учитывать законы картинной плоскости при изображении предмета, причем эти законы он рассматривает исключительно в связи с задачами композиции. С его точки зрения, они не обязательны для объективной передачи природы, которая главным образом зависит от ума и глаза воспринимающего натуру художника.

Однако, отстаивая этот, казалось бы, реалистический принцип, утвердившийся в искусстве еще с середины XIX века, Ашбе не учиты-

вал того, что пренебрежение одним из компонентов изобразительного процесса неизбежно приводит к нарушению единства этого процесса, а значит, и к нарушению художественной объективности изображения реального предмета. Реалистически подходу к изучению формы предмета и приобретая объективные знания о ее устройстве, художник в таком случае в отношении картинной плоскости оказывается предоставленным самому себе, не зная ее свойств и законов, и потому, добываясь правдивости изображения, будет вынужден обращаться только к своему глазу, к передаче натуры так, как он ее видит, поступаясь теми знаниями, которые приобрел, изучая форму данного предмета.

В отличие от Ашбе Холлоши утверждал необходимость учитывать законы картинной плоскости, считая, что без них нельзя воссоздать верного, реалистического изображения предмета. Ум художника, его сознание должны помогать ему в передаче на плоскости видимой глазом формы.

Подобным расхождением во многом определялось различное понимание этими двумя педагогами целей рисунка, живописи и композиции, которое, как будет видно из дальнейшего, наложило свой отпечаток на все основные положения их педагогических методов.

И Ашбе и Холлоши считают важнейшей частью обучения художника рисунок, рассматривая его как метод познания устройства формы реальных предметов. Для Ашбе изображение формы предмета средствами рисунка представляет собой изучение этой формы умом и глазом художника, но фактически в самом изображении предмета на плоскости, с его точки зрения, участвует только один глаз художника, поскольку «ум» его, то есть понимание законов картинной плоскости, здесь не играет сколько-нибудь существенной роли. Поэтому форма предмета понимается Ашбе в том зрительном единстве, в котором ее видит глаз художника (иначе говоря, мы видим предмет потому, что он освещен). Изучение освещенной формы, а точнее сказать, распределения тона на поверхности формы предмета, представляется ему самым важным в рисунке. Установка делать похоже на натуру и, значит, создавать на бумаге зрительное подобие формы, которую видит глаз художника, а «ум» в известной степени изучил, то есть добиваться впечатления трехмерности предмета с помощью тона, приводит Ашбе к тому, что изучение формы как таковой отходит у него на второй план перед необходимостью добиться объемности изображения. Естественно, что момент иллюзорности изображения признается в таком случае очень существенным для рисунка.

Сообразно подобному пониманию рисунка Ашбе трактует и живопись. Поскольку живопись в несколько большей степени позволяет следовать рассмотренному принципу, то есть принципу изучения

формы предмета и последующей передачи зрительного впечатления от этой формы, значит, она, по мнению Ашбе, должна в известной мере руководить рисунком. Ведь предварительное тональное изучение формы предмета в рисунке позволяет в ходе занятий собственно живописью сосредоточиться исключительно на цветовом построении этой формы. Поэтому как развитие чувства тона и достижение объемности в рисунке представлялось Ашбе важнейшим учебным моментом, так в живописи он считал основным хорошее видение цвета.

Понимание соотношения между рисунком и живописью, как и определение задач самого рисунка, у Холлоши было принципиально иным, чем у Ашбе. Достижение зрительного правдоподобия, хотя бы даже и в результате изучения формы изображаемого предмета, не представлялось Холлоши основной задачей рисунка. Стремясь возратить рисунку почти утраченную им в XIX веке основную его функцию, Холлоши рассматривает его как метод искусства, позволяющий познакомиться с устройством формы предмета. Средствами рисунка художник может анализировать форму предмета, его конструкцию; этот свой анализ он переносит на бумагу, создавая таким образом подобие конструкции формы, или, иначе говоря, воспроизводя ее такой, какой она существует в действительности, а не для глаза художника. Отсюда не освещение, а реальное устройство формы составляет основу создания рисунка, отсюда и живопись трактуется как естественное продолжение рисунка, завершая процесс познания художником формы, так как только живопись может дать полное изображение предмета.

Строго следуя этому положению, Холлоши в ранний период своей педагогической деятельности, например, вообще не давал ученику в первые два года обучения в школе заниматься живописью, строго ограничивая его одним рисунком. Последующие же два года ученики только писали. Характерно, что главенство тона, которое он отрицал в рисунке, в живописи становилось основой всей работы. Это, конечно, не значило, что Холлоши не требовал от художников в рисунке тональных решения формы. Все рисунки его мастерской обязательно решались в тоне, но здесь важно то, что конструкция, а не тон провозглашались основой рисунка.

Педагогический метод, вытекавший из задачи познания художником природы, также имел у Ашбе и Холлоши известные отличительные особенности. Так, у Холлоши, для которого большую роль играл своеобразный научный анализ формы предмета, существовала некоторая нивелировка учеников. Она выражалась, в частности, в том, что выполнение заданий требовалось от всех почти одинаково строго. Метод Ашбе предполагал более внимательное отношение к индивидуальности учащегося с первых же занятий. Передача формы предмета

с помощью тона требовала тонкого и бережного развития глаза у молодого художника и в то же время предоставляла учащемуся большую свободу в отношении выявления этой формы.

Педагогическая деятельность Ашбе протекала в Мюнхене в организованной им частной школе. Эта школа-мастерская, с первых же лет своего существования начавшая привлекать учащихся со всех концов Европы, не должна была подменять, по мысли ее создателя, систематической школьной подготовки. От поступающих в нее живописцев требовалась достаточно высокая профессиональная подготовка и, во всяком случае, овладение основами изобразительной грамоты, с тем чтобы в стенах мастерской они могли, сознательно воспринимая сообщаемые им знания, вырабатывать и совершенствовать свое мастерство. Таким образом, все обучение у Ашбе строилось на расчете, что его проходят не новички, а в достаточной мере профессионально грамотные люди. Отсюда своеобразное построение курса, сокращенный его объем, охватывающий часть, хотя и очень ответственную, обычной программы подготовки художника, и, наконец, самый характер педагогического метода Ашбе.

Если подразумевать под педагогической системой законченный комплекс образования и воспитания художника, включающий все стадии и стороны его развития от приобретения первых профессиональных навыков до формирования его мировоззрения и создания им картины, то такой системы у Ашбе не было. В своей школе он решал более ограниченную задачу, имевшую, как уже говорилось, первостепенное значение а условиях расцвета модернистических и импрессионистических течений, — сообщить объективный характер творчеству живописца. Отстаивая позиции реализма, Ашбе выработал определенный научно обоснованный метод воспроизведения натуры, который сообщал художнику высокое мастерство. В создании такого метода и заключена основная заслуга талантливого педагога.

С точки зрения Ашбе, самым важным в процессе обучения художника является ознакомление учащегося с методом работы, с общими закономерностями искусства, а не с отдельными изобразительными приемами. При таком подходе школа приобретала целенаправленный характер, сообщая будущему живописцу, по существу, то, что составляет стержень его творчества. Вообще целью школы Ашбе, как и школы русского педагога Чистякова, являлось готовить художников, свободно и сознательно использующих свое умение, а не ремесленников, скованных заученной манерой, каких выпускали современные академии и отдельные мастерские художников-модернистов. Здесь, однако, нельзя упускать из виду, что Чистяков видел в художнике не только мастера, но и гражданина, которого, с его точки зрения, должна воспитывать школа.

Впервые сталкиваясь с поступившим в его школу учеником, Ашбе обычно отвергал все первые рисунки, давая им уничтожающую оценку, но в то же время не вмешивался в их выполнение, воздерживаясь от каких бы то ни было советов и указаний. С одной стороны, это давало возможность присмотреться к новичку, понять его индивидуальную манеру видения, характер и возможности. С другой — постоянными замечаниями об ошибках в рисунке педагог имел в виду заставить человека, зачастую уже закончившего профессиональное обучение и выработавшего свою определенную манеру, усомниться в правильности позиций, которые тот занимал, в непогрешимости сложившихся у него приемов работы. Это не значило, что Ашбе полностью и принципиально отвергал любую другую школу. В конечном счете, от особенностей уже пройденной школы зависело, насколько быстро и успешно сумеет разобраться художник в новых для него принципах работы, чему Ашбе придавал большое значение. Не случайно он особенно выделял своих русских учеников, в частности воспитанников Чистякова и Московского Училища живописи, ваяния и зодчества, которые очень быстро достигали хороших результатов, становились лучшими его учениками и более того — непосредственными помощниками, как то было, например, с И. Грабарем и Д. Кардовским. Меньше чем через год после начала занятий в школе работы обоих художников висели в классе в качестве оригиналов.

Когда возможности ученика становились ясны для учителя, Ашбе приступал непосредственно к занятиям. В своей практике Ашбе, как правило, только давал объяснения, разбирая основные принципы и обуславливаемый ими метод работы. Он не останавливался на частностях, предоставляя учащимся делать в этом отношении самостоятельные выводы и разрабатывать собственные приемы. Любопытно, что почти аналогично вел занятия и Холлоши, ориентируя ученика на самостоятельную работу. К поправке ученических рисунков и этюдов Ашбе прибегал редко и то, по сути дела, для наглядного показа метода их ведения, а не для исправления отдельных ошибок и неточностей. Подобного рода поправки часто делались на полях рисунков. Это обуславливалось стремлением сохранить индивидуальность ученика, не навязывая ему определенной манеры, но, главное, — принципом сознательности обучения. Проведению этого основополагающего принципа школы в значительной мере способствовало и то, что Ашбе всесторонне раскрывал перед учащимся методические посылки правил работы. Аналогичной цели наглядного раскрытия метода и развития сознательного отношения к выполнению заданий служили также и те немногочисленные работы учеников, которые были развешены на стенах мастерской в качестве своеобразных оригиналов. Показательно, что Ашбе считал те или иные рисунки лучшими не в силу их



А. Ашбе. Голова негритянки. Масло

академической законченности, а благодаря правильному и четкому решению той или иной методической задачи. При этом живопись была представлена шире, большим количеством этюдов, чем рисунок. Работы оригиналы, находясь постоянно перед глазами учеников, иллюстрировали, дополняли объяснения педагога. Чрезвычайно существенным здесь было то, что, не навязывая учащимся никаких изобразительных приемов, Ашбе тем самым не накладывал никакого отпечатка на их творческую индивидуальность, открывая перед ними в то же время возможности свободного развития. Русские, югославские, польские, чешские, немецкие художники выходили из его школы, сохраняя индивидуальные и национальные особенности своего творчества. Среди русских учеников Ашбе, например, были И. Грабарь, Д. Кардовский, М. Добужинский, И. Билибин, М. Шемякин, Д. Богословский, А. Мурашко, В. Кандинский, А. Явленский, М. Веревкина и ряд других.

Объединяя в своей мастерской воспитанников, среди которых была и молодежь, превращая обучение в специальных учебных заведениях, и художники-профессионалы, Ашбе не заставлял их проходить единый курс обучения. Новички поступали по мере освобождения мест и сразу же включались в общую работу остальных учеников, оказываясь перед необходимостью рисовать или писать одну и ту же модель вне зависимости от характера и сложности постановки. Особенностью методики Ашбе было то, что программа обучения в его школе складывалась не из ряда последовательно выполняемых фиксированных упражнений, точнее сказать — постановка ставилась не на определенную задачу. В отличие от такого общераспространенного принципа организации занятий Ашбе на одних и тех же постановках предлагал каждому учащемуся совершенно самостоятельную задачу по овладению методом рисунка и живописи. Поняв смысл объяснений, учащийся дальше сам определял свои задачи и добивался их разрешения. Педагог намечал как бы основные вехи на его пути, предоставляя учащегося в остальном самому себе и совершенно исключая мелочную поминутную опеку.

Поскольку постановка была общей для всех и ставилась на одно и то же количество часов вне зависимости от степени подвинутости того или иного учащегося, а методическая задача, которую нужно решить, достаточно сложна, то начинающий в первых работах не мог добиться полной завершенности рисунка. Ашбе этого и не требовал. Получалось так, что ученик в первом рисунке проделывал одну первую стадию работы, во втором доходил до следующей и т. д., от рисунка к рисунку приближаясь к выполнению поставленной перед ним задачи. Подобная постепенность продвижения, целиком зависевшая от способностей и понятливости ученика, определяла то, что срок обучения в школе не был фиксированным.

Весь курс занятий у Ашбе строился на изучении живого человека. Программа его состояла, собственно, из рисунка и живописи головы, обнаженной модели и портрета. В основе подобного своеобразного ее построения лежала мысль сообщить учащимся принципы метода на труднейшем материале, какой представляет собой человеческое тело. Предполагалось, что, разобравшись в решении наиболее сложной задачи, художник во всех остальных случаях сам сумеет найти пути применения метода, как это и было в действительности, поскольку среди учеников Ашбе имелись живописцы, работавшие во всех жанрах, вплоть до большой группы пейзажистов. В частности, метод Ашбе во многом определил творческое лицо группы словенских пейзажистов, организовавших в 1904 году на родине художника, в Люблянах, общество «Сава». Среди них были Ив. Грохар, М. Яма, М. Стернен, Р. Якопич и другие.

Соответственно подобному построению учебной программы Ашбе производил и подбор репродукций, которые должны были постоянно находиться перед глазами учащихся в мастерской. Он отдавал предпочтение Веласкесу, из работ которого особенно высоко ставил портрет Иннокентия IV, и Гольбейну, представленному в его мастерской репродукциями рисунков так называемых виндзорских голов.

Поглощенный задачей всестороннего изучения формы, Ашбе подчинял ей и все постановки, а главное, задачи, выдвигаемые в связи с каждой из них. Постановки в его мастерской были, как правило, очень простыми и статичными, с тем чтобы внимание учеников не сосредоточивалось на движении, на передаче мускульного усилия, определенного напряжения тела. «Обычные позы обычных моделей», по выражению одного из воспитанников Ашбе, не должны были отвлекать рисующих от основной цели, которая в каждом рисунке сводилась к построению формы. Существенно отметить, что Ашбе в связи с этим не обращал внимания и на экспрессию, то есть на выражение в физическом состоянии человека его душевных переживаний. В отношении одетых фигур, или, иначе говоря, заданий, аналогичных заданиям костюмных классов, предпочтение отдавалось простым широким платьям, обрисовывающим фигуру широкими, хорошо читаемыми складками. Так, неизменными моделями в мастерской Ашбе были натурщик и натурщица в одежде католических монахов.

Характерно, что анатомия не являлась у Ашбе предметом специального изучения. Это был один из тех разделов, которые предоставлялись полностью на усмотрение учащихся в том смысле, что анатомией они занимались самостоятельно. И. Грабарь указывает, что занятия в анатомическом театре, как и выполнение анатомических рисунков вообще, велись им в дополнение к тем знаниям, которые сообщала школа. Подобная особенность не может быть объяснена наличием

у учащихся известной профессиональной подготовки. Она целиком обуславливалась своеобразием метода Ашбе.

Ашбе основывал свой метод на передаче зрительно воспринимаемого объема формы, считая, что вначале художнику важно понять, как изображать объемную форму вообще. Когда же такое умение придет, тогда необходимо ознакомиться с анатомией, так как приобретенное мастерство позволит без всяких затруднений выявлять анатомическое строение тела человека. Приблизительно так же трактовал анатомию и Холлоши, но согласно положениям его метода потребность в изучении анатомии возникает вследствие необходимости точнее изобразить не внешнюю форму человеческого тела, а органично и правильно решенную его конструкцию. Подобный разрыв между началом работы с натуры и обращением к анатомии как у Ашбе, так и у Холлоши представлял определенный методический недостаток и вызывался тем, что художники-педагоги начинали обучение рисунку сразу же с живой натуры, а не с гипса, как в старой школе или, например, у русского педагога П. П. Чистякова. Будучи вынужден разучивать приемы изображения тела человека на живой модели, учащийся привыкал схематизировать живую форму в процессе рисунка, что затрудняло для него в дальнейшем практическое использование знаний по анатомии. В отличие от подобного подхода в педагогической системе Чистякова анатомия при переходе от гипсов к рисунку с обнаженной натуры являлась основой всего метода работы, ибо только владение ею позволяло, с его точки зрения, находить правильные средства передачи живого тела. Чистяков особенно подчеркивал необходимость совмещать в преподавании рисунок и анатомию, с тем чтобы законы последней постоянно объяснялись художником-педагогом практически, а не оставались для учащегося мертвым грузом. С этой точки зрения, он считал исключительно полезным прием, существовавший в старой русской Академии художеств у таких педагогов, как Андрей Иванов или Егоров, которые в порядке разъяснения той или иной изобразительной задачи делали анатомические рисунки на полях учебных работ.

Не представляла особого раздела в школе Ашбе и перспектива, рассматривавшаяся только в связи с сокращением частей человеческого тела при изображении.

Расходясь в понимании роли рисунка и живописи в изобразительном процессе, Ашбе и Холлоши были во многом близки в отношении вопросов композиции. В ходе обучения законы ее почти не разрабатывались, тогда как учебные задания по композиции представляли по своему характеру обыкновенные этюды с натуры. Поэтому в ходе выполнения этих упражнений учащийся сталкивался только с такими простейшими законами композиции, как закон равновесия в картинной

плоскости, закон целостности изображения и т. д. И тем не менее композиция в школах Ашбе и Холлоши понималась различно. Холлоши стремился, исходя из рассмотрения законов природы и законов картинной плоскости, наметить определенные закономерности композиции. Он учил работать над созданием картины и считал знакомство с архитектурой картинной плоскости важнейшим элементом обучения.

Ашбе отвергал композицию в том ее виде, в каком она существовала в педагогической системе Мюнхенской академии, раскрепощая ученика от выдвинутых поздним академизмом условных канонов, но он не противопоставлял им никаких иных закономерностей и правил. Ашбе не видел в композиции метода объективного познания действительности, что составляло отличительную черту метода искусства демократического реализма и, в частности, чистяковской педагогической системы. Подобная недооценка композиции как структурной основы всего процесса обучения приводила к абсолютизации рисунка и живописи, что, в свою очередь, делало школу Ашбе школой собственно профессионального мастерства. Это было проявлением исторической ограниченности педагогического метода югославского мастера и внутренней его противоречивости. Основывающийся на изучении природы, познании ее закономерностей, метод рисунка и живописи, разработанный Ашбе, не был закреплен законченной системой композиции, которой этот метод мог бы служить. Но это, однако, не умаляет прогрессивного значения наследия Ашбе в истории западноевропейской художественной педагогики конца XIX столетия, где педагогика Ашбе представляет одну из очень интересных ступеней в развитии реалистического художественного метода.

РИСУНОК

Рисунок — это не форма, это ощущение, которое получаешь от формы.

Э. Дега

Его [Чистякова] идеалом была форма — рисунок, но понимаемый в более глубоком и широком значении, чем обычно принято его понимать.

А. Васнецов

Влияние импрессионизма в западноевропейских художественных школах сильнее всего сказалось на постановке преподавания рисунка. Провозгласив основой своего художественного метода воспроизведение в искусстве природы, как она объективно существует в действительности, импрессионисты, однако, практически поняли этот принцип очень ограниченно. Главным для них стало передавать натуру так, как ее видит глаз художника, и поэтому непосредственное восприятие природы становится, с их точки зрения, основным условием объективного воспроизведения ее вида. Это положение приводит к пересмотру роли рисунка в изобразительном процессе. Задача рисунка усматривается в точной передаче вида предмета, то есть в воспроизведении того ощущения, которое его форма вызывает у глаза рисующего. Тем самым изучение формы предмета становится ненужным, поскольку оно к тому же мешает точно воспроизводить «чистое» впечатление, получаемое от природы.

Подобная трактовка рисунка меняет и весь метод обучения. Поскольку в живописи от художника начинают требовать главным образом умения улавливать тончайшие цветовые оттенки в природе,

то и в рисунке выдвигаются аналогичные задачи. Фактическая цель рисунка сводится к воссозданию вида предмета путем передачи светотональных отношений. В академических и частных классах появляются постановки красивые по тону, с мягкими полутенями, в которых ученики очень точно передают малейшие тональные нюансы, но никак не анализируют форму. Для этого периода характерны пухлые, мятые, лишенные скелета и мускулатуры рисунки натурщиков. Мужскую модель, требующую хорошего знания анатомии, конструкции тела, в школе вытесняет женская модель. Начинают преобладать постановки на передачу различного освещения, на решение самых разнообразных тональных задач.

Таким образом, рисунок постепенно утрачивает то значение, которое он приобрел в искусстве начиная с эпохи итальянского Возрождения как художественный метод, помогающий художнику изучать устройство окружающих предметов. В трактовке импрессионистов эта активная функциональная роль рисунка в изобразительном процессе переходит к живописи, за которой и утверждается первостепенное, ведущее значение в отношении передачи натуры. Причем именно в отношении передачи, а не изучения, поскольку живопись как художественный метод понимается импрессионистами еще по-старому, в качестве средства, позволяющего изображению придать большее сходство с натурой, по выражению одного из трактатов XVIII века, а не в качестве средства постижения устройства природы. Такое изменение роли рисунка закономерно сказалось на художественном методе мастеров нового направления.

Будучи связаны копированием бесконечно меняющихся оттенков цвета в природе, они не могли ни зафиксировать их все с абсолютной точностью, ни тем более приобрести объективные знания о натуре, а без таких знаний становилось невозможным создание картины. Иными словами, придерживаясь подобных принципов, художники теряли умение передавать с помощью образов природы определенное содержание, определенную идею.

Югославское искусство, представителем которого был Ашбе, не могло удовлетвориться в передовой своей части таким художественным методом, хотя импрессионизм сам по себе оказал значительное влияние на отдельных его мастеров. Оно нуждалось в произведениях идейно значительных, выражающих интересы народа. И хотя Ашбе в своем личном творчестве не пришел к созданию подобных полотен, но в педагогической практике он стремился выработать метод, который мог в известной степени подготовить молодого художника к работе над картиной, сообщая ему реалистический изобразительный язык. Именно этим во многом объясняется интерес Ашбе к портрету, к изображению человека. Еще на школьной скамье Ашбе приходит

к мысли о необходимости создания современной системы обучения рисунку, которая бы учитывала достижения нового искусства.

Ашбе исходит из того, что художника окружают различные материальные предметы. Эти предметы трехмерны, им присущи определенные материальные качества, форма их, которую мы видим только благодаря свету, бывает разной степени сложности. Художник видит предмет весь сразу, со всеми особенностями его формы, но изобразить его сразу весь он не может. Это не позволяет ему сделать плоскость листа бумаги в силу своей двухмерности. Чтобы нарисовать на этой плоскости реальный трехмерный предмет, художнику необходимо с помощью воображения представить себе лист бумаги неким пространством, в котором и будет находиться изображаемая вещь. Только при таком условии на картинной плоскости возникнет подобие натуры.

Однако, даже наделив изобразительным пространством лист бумаги, рисующий все равно не сможет сразу передать какую-либо сложную форму, поскольку возникающие перед ним здесь задачи очень сложны и многообразны. Художнику необходимо думать о пространстве, о пропорциях частей формы, учитывать характер освещения предмета, прослеживать мелкие детали, причем все это делать одновременно, ничего не упуская из виду. Процесс изображения предмета в изобразительном искусстве состоит из нескольких ступеней, постепенно преодолевая которые художник создает на бумаге или холсте подобие той или иной вещи. Причем эти ступени представителями разных художественных направлений решаются по-своему.

Старая академическая школа XVII—XVIII веков, например, видела в изображении натуры, во-первых, изображение и, лишь во-вторых, воспроизведение натуры. Иначе говоря, считалось, что прежде всего художник должен научиться рисовать — изображать вообще, вне зависимости от объекта изображения, что лучше всего достигалось копированием рисунков мастеров. Когда же у учащегося вырабатывалось умение проводить линии, точно воспроизводить различные по силе пятна тона, превращать лист в изобразительное пространство и т. п., ему разрешалось начинать рисовать с натуры. Этот переход к изображению натуры осуществлялся через гипсы, которые помогали познакомиться с правилами и приемами рисунка, а общий комплекс знаний, полученных молодым художником, давал ему возможность рисовать модель и по частям и от общего, работая больше «от себя», чем с натуры. Такая трактовка рисунка соответствовала творческому методу того искусства с его условными, оторванными от жизни сюжетами, которое утверждали и пропагандировали академии к концу XVIII столетия.

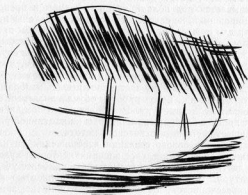
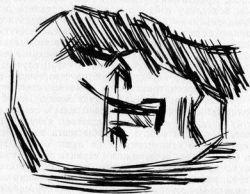
Пересмотр подобного подхода к изображению натуры начинается во всех академических школах и захватывает период конца XVIII —

первой половины XIX века. В каждой академии он происходил по-разному, был более или менее глубоким и принципиальным, но нигде он не привел к изменению самого существа художественного метода. Хотя теперь основную роль в академической практике и стал играть рисунок с натуры, но строился он на разучивании приемов изображения предметов средствами рисунка. Поэтому гипсы, на которых художник легче мог достигнуть этой цели, приобрели в ходе обучения основополагающее значение.

Представляя основные тенденции развития академических школ, рассмотренные принципы, однако, не были единственными в практике современной им художественной педагогики. Как в творческой практике отдельных художников, так и внутри самих академий на протяжении всего периода их существования живет стремление изображать натуру иначе, путем выискивания в ней самой средств и методов ее передачи. На эти поиски опирались в известной мере представители нового искусства, в том числе и импрессионисты, которые добивались того, чтобы поставить художника непосредственно лицом к лицу с натурой, отказавшись от каких бы то ни было условностей. Однако, борясь против академического искусства и развиваемого им принципа обязательного предварительного разучивания правил рисунка, в работе с натуры они оказывались в известной степени обезоруженными. Не зная устройства изображаемой формы, не имея представления, как надо эту форму рисовать, художнику приходилось в изображении натуры полагаться почти исключительно на свой глаз, что порождало совершенно особый подход к построению изображения на плоскости.

Поскольку в основу рисунка было положено зрительное восприятие, весь процесс изображения не представлялось возможным разложить на ряд последовательных этапов от общего абриса предмета до рисунка его по частям, как то делали академические художники. Для этого к тому же надо было располагать навыками и знаниями, которые вырабатывались в результате длительного копирования оригиналов и последующего рисования гипсов. Здесь возникала новая задача: рисовать весь предмет сразу. Ведь глаз художника видит одновременно все — и форму предмета, и его окраску, и свет, и пространство, в котором вещи находятся, поэтому целостность видения провозглашается обязательным условием создания правдоподобного изображения. Однако добиться целостности изображения на плоскости листа бумаги невозможно, не ограничив предварительно для себя изобразительной задачи.

Глаза человека, как известно, видят плоскостно, то есть только на близком расстоянии они воспринимают предмет объемно, тогда как с увеличением расстояния ощущение объемности исчезает. Восприятие



Построение головы по А. Амбе

формы в каждой новой точке пространства требует своей особой установки глаза. Практически человек не ощущает этой особенности своего зрения, поскольку собственно видение предмета дополняется у него точными знаниями об этом предмете, в результате чего все вещи представляются ему имеющими объем. Зато плоскостность зрения сильно сказывается при изображении на плоскости реального предмета, и тем более сильно, если руководить художником начинает один глаз, а знания о предмете отбрасываются. В таком случае неизбежен для живописца отказ от передачи пространства, тогда как самый предмет он начинает рассматривать как сочетание светлых и темных пятен, а не как определенную трехмерную форму. Подобный метод работы позволяет успешно выполнить только первую стадию рисунка — общую наметку предмета, но он не выдвигает никаких принципов, руководствуясь которыми можно было бы вести дальнейшую постепенную конкретизацию наметившегося на листе бумаги зрительного образа вещи. Оказывается невозможным строить форму, пространство, можно только копировать изображаемый объем. В результате возникает иллюзия объема, иллюзия глубины, а не их изображение.

Как и все передовые современные ему художники, Ашбе был против всяких преград, стоявших между художником и натурой и отучавших видеть реальное ее устройство, но он не соглашался с теми, кто считал, что в изображении натуры живописцу достаточно полагаться только на свой глаз. По мысли Ашбе, художник, не обладая точными знаниями, неизбежно оказывается под полной властью натуры и превращается в простого копировщика, не способного постичь ее законы и, значит, использовать их для своего творчества. Для того же чтобы приобрести подлинную творческую свободу, необходимо искать способы изображения натуры в самой натуре. Обращаясь всегда и за всеми справками и знаниями непосредственно к природе, художник поймет, что правил рисунка как незыблемого свода приемов работы не может быть, так как натура каждый раз по-новому заставляет решать изобразительные задачи, но зато есть общий метод работы, обуславливаемый законами натуры и законами ее восприятия. Разобравшись в том, как именно Ашбе понимает процесс изображения природы на картинной плоскости, легче понять существо его педагогического метода.

Ашбе считает, что в основе создания изображения на картинной плоскости должно лежать зрительное восприятие формы художником, поскольку это дает, по его мнению, возможность наиболее убедительно запечатлеть натуру. В этом отношении Ашбе полностью разделяет убеждение импрессионистов, однако в самое понятие зрительного восприятия художника он вкладывает совершенно иное содержание. Художник должен предварительно хорошо изучить изображаемую форму и понять ее устройство, а разбираясь в ее строении, он не может

не заметить, что, как бы форма ни была сложна, ее поверхность можно увидеть как сочетание отдельных частей простых по форме предметов — например шара, куба, цилиндра. И если художник познакомится с принципом изображения шара или цилиндра, то тогда, по мысли Ашбе, он приобретет возможность нарисовать любой предмет. Это положение, выдвинутое Ашбе, было новаторским в западноевропейской методике того времени. Оно утверждало необходимость изучения и передачи в рисунке формы предмета (а не впечатления, которое этот предмет производит на глаз художника), необходимость пластического анализа структуры формы и, наконец, изображения предмета так, как он существует в действительности. Это был один из основополагающих принципов школы Ашбе, так называемый «принцип шара» (*prinzip der Kugels*).

Но все предметы воспринимаются глазом человека благодаря свету, освещающему их форму. Тон является одним из главных средств в передаче формы на плоскости, и потому знание законов тона, законов освещения шара, цилиндра, куба составляет второе обязательное условие правильного рисунка по Ашбе. Этот принцип, называемый в его школе «принципом моделировки» (*Modelierung*), вместе с принципом шара лежит в основе метода преподавания рисунка.

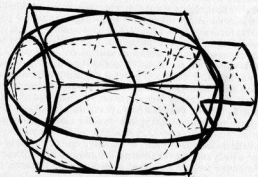
Чтобы яснее понять положения педагогики Ашбе, обратимся к ее сопоставлению с формально близкой к ней методикой Ш. Холлоши. Разрабатывая свой метод преподавания рисунка, Холлоши испытывал те же противоречия современного ему искусства и художественной педагогики, но, стремясь их преодолеть, он строил процесс изображения натуры на плоскости совсем иначе, чем Ашбе. С его точки зрения, рисунок и живопись обладают известными специфическими особенностями и решают совершенно особые задачи в искусстве. Так, в силу того, что только живопись располагает возможностью передавать предмет таким, каким его видит глаз человека (то есть и форму, и цвет, и свет), в основу ее может быть положено зрительное восприятие. Что же касается рисунка, то, обладая известной «самостоятельностью» своих изобразительных средств, их своего рода независимостью от натуры (чистых черно-белых отношений в натуре не бывает), он должен иметь иную основу, которая необходима исходя из особенностей его изобразительных средств. Подход Холлоши к рисунку следует традициям старых мастеров. Для Холлоши в рисунке сначала должно идти умозрительное построение формы предмета, которому затем уже придается зрительное подобие. Отсюда возникает тесная связь метода Холлоши с анализом законов картинной плоскости, строго учитывается специфика рисунка.

Само по себе построение формы Холлоши понимает не как ее изображение, а как изучение натуры и фиксацию этого изучения средствами

рисунка на листе бумаги. Поэтому решающим моментом в определении правдивости рисунка для Холлоши является умение молодого художника постичь конструкцию предмета. Он считает, что, изобразив предмет сначала в виде некой общей схемы, художник сможет затем органически вести построение его формы на этой основе. Такой подход к изображению формы объясняет и то, что Холлоши на первом этапе рисунка считал необходимым отделить построение формы от тона, чтобы можно было строже решить конструкцию. Именно поэтому в первоначальном построении головы он заставлял рисовать, как это обычно делают начинающие художники с кружкой, невидимые ее стороны и части — ухо, затылок и т. д., стремясь добиться таким образом от ученика предельной ясности в конструктивно-пространственном строении формы. Интерес к конструкции роднит методику Холлоши с методикой Чистякова, однако конструктивное начало получало у венгерского художника в процессе обучения своеобразную трактовку. Та известная увлеченность в его разработке, которая была присуща Холлоши, иногда, хотя и довольно редко, приводила к условности рисунка, к определенной внеанатомичности его, поскольку, сосредоточив основное внимание на своего рода умозрительном построении формы человеческого тела, художник терял органическое единство внутренней его конструкции и внешней формы.

Трактуя картинное пространство как некое окно в воображаемую глубину, Ашбе, как уже говорилось, считал, что процесс изображения формы за этим окном должен все время совпадать с тем, что и как видит в действительности художник. Но, в силу того что изобразить форму сразу так, как видит наш глаз, нельзя, художнику необходимо сначала привести ее к основной простейшей форме, которая для нее характерна. Так, голова в обобщенном виде может быть представлена в виде яйца или шара, шея — в виде цилиндра и т. д. Это первоначальное обобщение значительно облегчает, с точки зрения Ашбе, работу над рисунком, поскольку позволяет художнику сразу же приступить к изображению объемной формы в плоскости листа бумаги.

Когда масса головы помечена с помощью светотени, Ашбе, учитывая особенности зрительного восприятия формы, предлагает выяснять сначала крупные части предмета — большую форму, их пропорции и соотношение (в голове — лоб, величину носа, рот, уши, в теле — голову, туловище, размеры ног и т. д.), а затем уже отдельные подробности и детали. Причем все это надо делать так, как художник видит в натуре и, значит, с помощью светотени. Глаз художника здесь постоянно тренируется на воссоздании объема в картинной плоскости, на умении видеть в ней трехмерную форму. Холлоши относился к подобной тренировке глаза отрицательно, считая, что хотя ученик и приучается здесь видеть объем, но воспринимает его пассивно. Активное видение



Построение головы по Ш. Холлоуин

художника заключается, по мнению Холлоши, в умении построить в воображаемой глубине листа и обязательно с учетом законов картинной плоскости конструктивно-пространственную схему формы. Рисующий не должен создавать иллюзию объема предмета, а как бы делать его форму, как она существует в действительности, каждым штрихом сознательно выявляя конструктивное устройство последней.

Основные принципы своего метода Ашбе последовательно развивал в самой организации процесса обучения. Под влиянием современного искусства, требовавшего изображать натуру с возможно большей точностью, он отказывается от гипсов. Ашбе исходит здесь из широко распространенной во второй половине XIX века точки зрения на гипсы как на источник условности академического рисунка. Считалось, что идеальная белизна их поверхности приучает к условным тональным решениям, которых в природе не бывает. Во вред художнику служит и неподвижность гипсовых отливок, невозможность увидеть в них скелет и мускулатуру человека. Но, разделяя подобное убеждение, Ашбе, как глубокий и тонкий педагог, понимал, что учить рисовать тело человека нельзя, не выработав предварительно у художника правильного метода рисунка. Как известно, именно по этой причине и Чистяков утверждал, что «Академия без Аполлона не может существовать». Гипсы в чистяковской системе служили вспомогательным средством в обучении молодых художников методу и приемам изображения человеческого тела. Это необходимое предварительное разучивание приемов изображения человека Ашбе проводит непосредственно на работе с натуры. Он соответственно четко разделяет задания по рисунку, создавая несколько самостоятельных разделов программы — от общего знакомства с правилами изображения объемной формы головы к изучению правил построения ее внешней поверхности и затем уже к знакомству с анатомией. Этот своеобразный подход к обучению заставлял Ашбе особое внимание уделять методике преподавания, поскольку натаскивание на прием здесь исключалось и, наоборот, возникала необходимость добиться от ученика сознательного отношения к работе, глубокого понимания законов натуры и правил выполнения рисунка.

Ашбе, подобно Холлоши, считал, что в ходе занятий нужно учить не отдельным приемам изображения, а методу, который приобретает особое значение в рисунке, составляющем подлинную основу мастерства художника. Различие между приемом и методом понималось ими, по существу, одинаково. Если прием рассматривается как своего рода тренировка учащегося в определенной манере работы, то под методом подразумевается знакомство с основными закономерностями натуры и искусства и правилами работы. Именно овладение методом позволяет создать у молодого художника тот фундамент, который предоставляет ему возможность выработать свой собственный прием работы.

Для Ашбе и Холлоши были общими и пути реализации этих положений в процессе обучения. Оба педагога очень редко поправляли работы учеников, предпочитая объяснять или же выполнять на полях ученических рисунков схемы построения. Постановки ставились всегда на решение вполне определенной изобразительной задачи. Обычно они не отличались выдумкой и изобретательностью в отношении поз, сам же по себе процесс выполнения этих постановок распадался у обоих педагогов, как уже говорилось, на ряд разделов, от правильного и последовательного решения которых, по существу, и зависел успех обучения рисунку. Это составляет интересную особенность школ Ашбе и Холлоши. Оба педагога стремились не отвлекать молодого художника разнообразными и разнохарактерными позами моделей от усвоения правильного метода работы. И подобный методический прием давал несомненные результаты в разрешении тех задач, которые они перед собой ставили.

Начало работы с учеником заключалось у Ашбе в знакомстве со способностями молодого художника и с теми профессиональными навыками, которые тот приобрел до поступления в его школу. Вновь поступивший обычно начинал рисовать в школе так, как он привык это делать раньше. Чаще всего Ашбе вообще не подходил в первый день к новичку, давая ему возможность полнее выявить ранее приобретенное мастерство и показать усвоенные приемы работы. Получающийся рисунок позволял Ашбе, как опытному педагогу, подметить те слабости и те недостатки полученной профессиональной подготовки, которыми учащийся обладал. Только составив себе полное представление об ученике и установив, что ему нужно, Ашбе приступал к занятиям с ним.

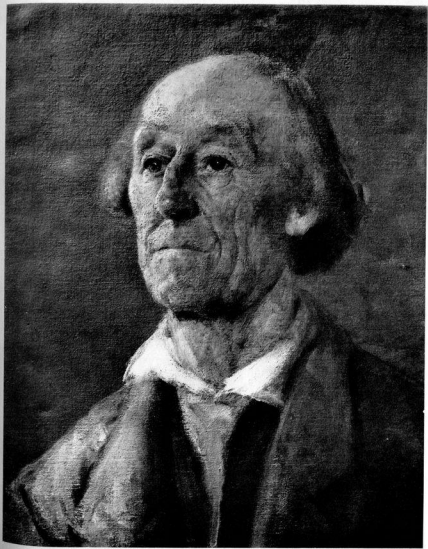
Первое, что Ашбе считал методически необходимым сделать почти с каждым учеником и что роднит его в этом отношении с Чистяковым, было, условно говоря, «сбивание спеси». Поскольку ученики школы представляли собой в основном достаточно подготовленных художников и обладали определенной, установившейся манерой рисунка, приемами работы и т. д., Ашбе считал чрезвычайно важным для успеха обучения прежде всего заставить воспитанника разувериться в том методе рисунка, который тот привык считать для себя единственно правильным. Поэтому через несколько дней после начала занятий, а иногда и в первый же день педагог подходил и стирал его рисунок, говоря, что так рисовать нельзя. Подобное заключение, не подкрепленное никакими объяснениями, вызывало естественное недоумение у рисующего, но в то же время заставляло его сравнить свой следующий рисунок с рисунками окружающих товарищей, обратиться к развешанным на стенах оригиналам и вообще подумать над правильностью того, как он привык работать. Для некоторых наиболее упорных Ашбе повторял

подобный «урок» несколько раз, пока молчаливое безоговорочное уважение к учителю окружающих и выполнявшиеся кругом рисунки не заставляли новичка серьезно задуматься над собственным рисунком. Тогда Ашбе надолго останавливался около его работы и подробно объяснял принцип построения формы.

Нарисовав на полях листа бумаги шар, Ашбе говорил о том, что голова, как и любая другая форма в природе, может быть решена по аналогии с шаром. Голова имеет яйцевидную или шаровидную форму, глаза — шаровидную, шея представляет собой цилиндр и т. д. Знание подобного принципа может помочь художнику правильно воспроизвести форму головы. При этом Ашбе требовал рисовать именно форму, ее объемность, считая, что первоначальное приведение головы к шару позволяет лучше разобраться в ее форме и устройстве. Здесь же он указывал, что воспроизведение в рисунке формы, или, точнее сказать, ее объема, возможно только в силу того, что предмет освещен. Свет, разбиваясь по форме на тень, полутень, рефлекс, позволяет правильно ее построить. Зная, как распределяется светотень на шаре, можно безошибочно и очень точно воссоздать и большую форму головы и ее детали.

Принцип шара давал учащемуся ясное представление о построении объема на картинной плоскости, но, кроме того, сравнивая голову с шаром, художник, с точки зрения Ашбе, получал возможность подойти к верному решению в ее изображении. Здесь Ашбе выдвигал другой разработанный им принцип, так называемый принцип большой формы. Передавая сначала массу головы, ее общий объем, художник должен был затем начинать определять в нем большие формы, уточняя таким путем свой рисунок. Так, согласно принципу большой формы, следовало, устанавливая пропорции головы, находить прежде всего основные крупные формы — лоб, нос, форму скул и т. д. — и от них уже переходить к определению более частных деталей. Ашбе считал, что такой принцип рисования позволяет точнее воспроизводить форму головы, и с ним, как и с принципом шара, он в первую очередь знакомил каждого из вновь поступающих к нему учеников.

Любопытно, что приблизительно так же начинал работу с новичком и Холлоши, а именно — не поправляя вначале рисунок и стремясь глубже понять индивидуальные особенности молодого художника, принцип же построения формы он объяснял по-иному. Держа в руках спичечную коробку, Холлоши говорил, что форму коробки образуют шесть граней, зная соотношение которых и их соединение, то есть зная конструкцию коробки, можно совершенно точно ее нарисовать. Голова позирующей модели служила наглядным материалом для дальнейшего анализа конструкции предмета. В обобщенном виде голова, как указывал Холлоши, представляет ту же спичечную коробку. В ней можно обнаружить те же шесть граней, три из которых имеют несколько



А. Ашбе. Голова старика. Масло



Ш. Холлоши. Смеющаяся девушка. Масло. 1883

округленную форму и потому не сразу бросаются в глаза, тогда как лицевая и боковые плоскости очень хорошо видны в любой голове. Для правильного понимания рисунка формы головы необходимо иметь предельно четкое представление об ее конструкции, почему в первых рисунках Холлоши заставлял делать из головы коробку и на ее плоскостях помечать видимые и невидимые части — затылок, нос, глаза, два уха и т. д. Возникающее в результате подобного приема рисования знание пространственно-протяженной конструкции головы сообщало учащемуся прочный фундамент для последующей работы.

Процесс работы складывался следующим образом. Сначала рисовалось яйцо головы, которое тут же нужно было отсечь плоскостями с лицевой и боковых сторон, то есть сделать «коробок», который показывал бы поворот головы. Затем на лицевой части находились места глаз, нос, рисовались уши (то есть как видимое, так и скрытое от глаз благодаря повороту головы), вставлялась шея. Такой конструктивный костяк рисунка позволял ученику в дальнейшем, по мысли Холлоши, правильно подойти к построению формы.

Задача создания в рисунке зрительного подобия формы последовательно решалась Ашбе и в последующих этапах рисунка. Так, объясняя принцип шара, правило вести рисунок от большой формы к детали, уча добиваться в изображении впечатления объемности предмета, Ашбе одновременно знакомил молодого художника с так называемым принципом моделировки. Овладение этим принципом должно было сообщить учащемуся правила конкретизации изображаемой формы, иначе говоря — то, как привести объем массы головы и обобщенно намечаемых ее деталей к точному соответствию с конкретной моделью. Подобная задача требовала от ученика более глубокого знания формы предмета. Приведение последней к простейшим формам (шару, цилиндру или кубу) помогало изображать только объем предмета, правильно определять общую форму лба или носа, но не давало возможности подойти к изображению головы именно данного конкретного натурщика. Поэтому, после того как молодой художник приобретал навык воссоздания общего объема головы, Ашбе знакомил его с конструкцией внешней поверхности этой формы.

То, что Ашбе именно здесь обращался к конструктивному устройству, объясняется методическим соображением, о котором уже говорилось. Основывая свой метод на передаче зрительного впечатления от формы, а не на умозрительном анализе ее конструкции, как то делал Холлоши, Ашбе стремился на всех этапах работы вести рисунок, не нарушая особенностей восприятия этой формы глазом человека. Поэтому когда ученик привыкал находить массу предмета, верно решать с помощью тона большую форму, выяснять основные объемы и пропорции головы, имея все время перед собой на листе бумаги легко

сравниваемое с натурой построение, то у него, естественно, возникала необходимость в приобретении умения конкретизировать эту форму. Первоначальное знакомство с конструкцией головы сводилось к анализу ее как сочетания простейших форм: нос — призма, лоб — усеченный плоскостями цилиндр и т. д. Здесь было обязательным внимательно рассмотреть натурщика со всех сторон, нарисовать профиль головы, что позволяло молодому художнику яснее представить себе ее рельеф. Стараясь заинтересовать ученика устройством человеческой головы, Ашбе прибегал иногда и к таким своеобразным пояснениям, что глаза, например, спрятаны в глазничных впадинах от ударов, что брови не только защищают глаза от пыли, но и служат преградой для стекающего* со лба пота, и т. п. Все это, по мысли педагога, должно было заставить молодого художника рисовать сознательно, разбираясь во всех особенностях устройства сложнейшей формы, которую представляет собой голова.

Утверждая, что форма и тон неразрывно связаны между собой и что нарисовать форму без тона невозможно, Ашбе, естественно, видел путь конкретизации формы в постепенном выявлении ее поверхностной конструкции с помощью светотеневых отношений. Он считал, что задача педагога — помочь ученику сделать самостоятельный вывод о методе и приемах конкретизации объема и что сделать это молодому художнику легко, если он правильно и сознательно вел все предыдущие рисунки. Так, пытаясь конкретизировать форму лба, трактуемую как часть цилиндра, рисующий неизбежно должен чувствовать себя неуверенно. Кладя тон, он, как правило, не попадает на форму и наглядно убеждается, что форма лба значительно более сложна, чем поверхность цилиндра. Внимательно всматриваясь в нее, молодой художник должен, по мнению Ашбе, прийти к естественному заключению о наличии в этом объеме неких плоскостей, которые, по существу, и организуют поверхность лба. Подобного рода вывод, делаемый учеником с помощью педагога, и являлся основным правилом так называемой моделировки формы.

Развивая свой метод ведения рисунка путем обобщения формы, Ашбе приходит к убеждению, что построение поверхности предмета лучше всего решается посредством форм-плоскостей, которые художник отыскивает в натуре и затем переносит на рисунок. Эти формы-плоскости, находясь под разными углами к источнику света на «яйце» головы, по-разному освещены, и поэтому, изображая их, молодой художник не теряет зрительного подобия формы предмета.

Переходя от большой формы к моделировке, Ашбе находит и соответствующие практические пути построения формы светотеневыми плоскостями. Чтобы иметь возможность конкретизировать намеченный на листе бумаги объем головы, необходимо наметить в нем какую-то

часть — своего рода масштаб, — чтобы, сравнивая с ним, или, вернее, ориентируясь на него, вести все построение. Таким масштабом служат самое светлое и самое темное места: что ближе к глазу художника, то светлее, что дальше — темнее, все, что ближе к источнику света, — тоже светлее, что дальше от него, — темнее. Ориентируясь на ближайшую к глазу часть формы и на самую удаленную от него часть, художник получает возможность строить объем формы от уточнения больших форм-плоскостей к определению более мелких, создавая тем самым на бумаге точное светотеневое изображение головы.

Этот процесс конкретизации рисунка головы Холлоши представлял себе по-другому, хотя внешние разработанные им приемы имели много общего с приемами Ашбе. Наметив конструктивную основу формы, художник должен был, по мысли Холлоши, рассматривать ее конкретизацию как построение внешней формы предмета путем нахождения ее конструкции плоскостями и любыми простейшими формами. Таким образом, плоскости, с точки зрения Холлоши, должны служить средством дальнейшего уточнения конструкции формы, а не средством конкретизации иллюзии ее объема. Спичечный коробок, который положен был в основу конструкции всей формы головы, определял конкретизацию каждой детали. Определяя большими плоскостями общую массу головы, выясняя ее поворот и наклон путем установления отношений боковых и лицевой плоскостей, а затем уже помечая места глаз, носа, губ, молодой художник должен был стремиться, особенно в первых рисунках, к глубокому пониманию существа конструктивного построения. Он должен был понять, что для построения важно не уточнение формы носа, а нахождение сначала наиболее широкой части головы (скуловых костей) и наиболее узкой, определение положения ушей по отношению к носу и шее, построение внутреннего рельефа формы головы и т. д. Когда соотношение частей будет найдено, формы могут быть слегка покрыты тоном, что дает возможность рисующему начинать создавать изображение, понятное не только для ума, но и глаза. Теперь оказывается возможным непосредственно сопоставлять рисунок с конкретной моделью.

Дальнейшая работа шла в направлении уточнения конструкции головы все более и более мелкими плоскостями. В результате подобного рисунка должно было получиться точное изображение детально проанализированной формы. Холлоши считал, что разработанный им метод рисунка обладает значительными достоинствами, позволяя художнику глубоко понять и изучить устройство головы, хорошо представлять форму в пространстве, овладеть законами изображения этой формы и тем самым научиться рисовать, строить ее от себя.

Таким образом, если у Ашбе метод построения головы во многом зависел от правильного методического приема работы (работа тоном,

использование принципа шара и т. д.) и даже в известной степени от материала (мягкий карандаш, уголь), то Холлоши основывал свой рисунок на правильном и строгом анализе конструкции формы предмета, предоставляя ученику в дальнейшем большую свободу в отношении нахождения собственных приемов работы.

Если попытаться сравнить эти два, казалось бы, различных подхода к построению формы головы с положениями системы Чистякова, то станет очевидной их близость. Известно, что Чистяков, четко определяя специфические особенности рисунка, считал очень важным в работе над ним учитывать характер построения объемной формы в изобразительном искусстве. Если, как указывал он, в скульптуре мастер работает в трехмерном материале и соответственно наиболее важным принципом в построении объема является движение этого объема из глубины на художника, то в живописи и рисунке — наоборот. Из-за того что вся работа по воссозданию предмета идет на двухмерной плоскости, необходимо строить объем от художника в глубину воображаемого пространства бумаги или холста. Это означало, что для верного изображения формы необходимо начинать рисунок с нахождения внутренних осей предмета, на которые, идя от ближайших к художнику частей объема, и следует «наращивать» форму. Чувствовать внутренние оси — точнее, направленность движения масс — Чистяков считал совершенно необходимым в течение всей работы над рисунком, так как именно они, по его мнению, позволяют создавать на плоскости правильное решение объема предмета, чувствовать «затылок» последнего. Эти оси служат, таким образом, основой для построения формы, и здесь в значительной степени сказалось влияние на педагогику Чистякова традиций старых мастеров. Без выявления внутренних осей и проверки по ним изображения рисуемая форма неизбежно теряет, как считал Чистяков, ту пластическую основу, отсутствие которой превращает любое построение в передачу внешней поверхности предмета. Такова была основа чистяковской системы рисунка, в которой поиски форм-плоскостей, по существу, являлись поисками направления движения масс в форме.

Хотя, в отличие от Чистякова, ни Ашбе, ни Холлоши не придавали решающего значения осям в рисунке, им обоим присуще понимание направленности масс как основы решения формы, понимание пластики изобразительного процесса — «рисовать от ближайшей формы в глубину», а также самый метод построения формы обобщенными формами-плоскостями.

Но рисунок головы у Ашбе не исчерпывался лепкой светотеневыми плоскостями ее формы, своего рода обрубкой шара. По существу, все вышеассмотренные принципы рисунка должны были только подготовить художника к заключительному этапу работы над изображением человеческой головы. На одной из сохранившихся фотографий Ашбе

снят среди своих учеников с черепом в руках. Как свидетельствуют о том воспоминания, он никогда не расставался с ним на занятиях по рисунку. Постоянно показывая череп молодым художникам в ходе работы, Ашбе стремился добиться того, чтобы они почувствовали костяк головы в своих рисунках. Это было утверждение принципа так называемой анатомической оправданности изображения. Приступать к его практической реализации ученику следовало, по мысли Ашбе, только тогда, когда художник приобретет умение строить внешнюю конструкцию объема головы, овладеет принципами изображения ее формы. Эта любопытнейшая методическая мысль перекликается с положениями чистяковской методики. Чистяков также считал необходимым заставлять ученика передавать в рисунке анатомическое строение только после того, как он овладеет методом построения головы вообще, будет в совершенстве знать ее конструкцию. Но Чистяков, исходя из своих методических положений, считал более полезным и целесообразным осваивать метод изображения головы на гипсовых отливках, а не на живой модели, как то делал Ашбе, считая, что живую форму нужно рисовать, уже в совершенстве овладев самым методом работы и зная анатомию.

Интересно также отметить, что Ашбе специально анатомию не преподавал, хотя и неизменно требовал в рисунке головы знания ее анатомического строения. В отношении лица он признавал самым важным для художника знание черепа и основных мускулов. Всестороннее изучение черепа, умение находить в голове костные выходы помогают художнику, по мысли Ашбе, создавать тот конструктивный костяк, который в свою очередь дает возможность верно изображать ее форму. И если внимательно посмотреть на работы школы Ашбе — рисунки И. Грабаря, Д. Кардовского и других, то прежде всего бросается в глаза, как старательно подчеркивают художники костные выходы — височные кости, скуловые кости, переносицу, нижнюю челюсть, что придает изображаемой форме большую конструктивную ясность и «прочность».

Обращение ученика к анатомии Ашбе рассматривал как дальнейшее развитие принципа моделировки, когда в процессе лепки формы возникает необходимость в более глубоком познании устройства головы, ее внутреннего строения. Именно для того чтобы каждая форма-плоскость выявляла ту или иную кость, тот или иной мускул, художник и должен был заняться изучением анатомии. Ашбе понимал анатомическую оправданность изображения как важнейшее условие в овладении рисунком головы. Он считал, что, собственно, выявление анатомического характера головы и позволяет передать ее живую форму, избавляет рисунок от иллюзионистичности. Однако не все ученики югославского педагога правильно и до конца понимали логику выра-

ботанной им методики рисунка, завершением которой служила анатомия как одно из основных средств создания реалистического изображения. Некоторые из них, поняв только принцип шара, исказили в своих работах и в своей педагогической деятельности подлинный смысл системы Ашбе, сведя последний к системе обрубков, или к созданию светотеневой иллюзии формы, и это — глубокое заблуждение.

Подобная оправданность обращения учеников Ашбе к изучению анатомии и применению ее в рисунке, обуславливаемая практической необходимостью, несколько отличалась от методики, выработанной Холлоши. Заставляя сначала рисовать конструктивно-пространственную схему головы, подробно разбирая конструктивное построение формы плоскостями, Холлоши уже при переходе к передаче тона сталкивался с известными трудностями, хотя первоначально тон и трактовался им не как освещение, а как предство построения формы, как средство отдалить ту или иную плоскость на дальний план. Ученики Холлоши, и это очень важно, хорошо понимали, что они должны как бы сделать, воссоздать заново на листе бумаги реальную форму. Правильно понимая значение тона, ученики Холлоши, прокладывая тоном плоскости, определяющие конструкцию предмета, часто теряли ту зрительную органичность в передаче формы, которая так легко давалась ученикам Ашбе. Если бы Холлоши требовал разбора конструкции на гипсовой голове, подобного разрыва можно было бы не бояться. Сама форма гипсовой головы, ее неподвижность позволяет свободно экспериментировать в отношении разработки методов передачи формы, как то делал Чистяков. Проведение же подобных экспериментов на живой голове прививало художнику известный схематизм в видении формы.

Безусловно, момент схематизации формы, необходимый вообще на первой стадии рисунка, существовал и у Ашбе, когда его ученики, например, рисовали сначала нос в виде призмы, глаза в виде двух шаров, а в губах выявляли формы-плоскости. Но эта обрубковка формы шла на живой массе головы, уже нарисованной художником, в то время как у Холлоши геометризм построения формы был несколько оторван от зрительно воспринимаемой формы головы модели, хотя в целом он в значительно большей степени способствовал развитию представления о пространственно материальной массе головы модели. Поэтому в педагогическом методе Холлоши рисунок головы распадался на три совершенно самостоятельных этапа: освоение конструкции, знакомство с тоном и знакомство с анатомией. Причем анатомическая оправданность построения головы в методическом отношении давалась здесь труднее, чем у Ашбе, хотя, может быть, усваивалась более прочно и основательно.



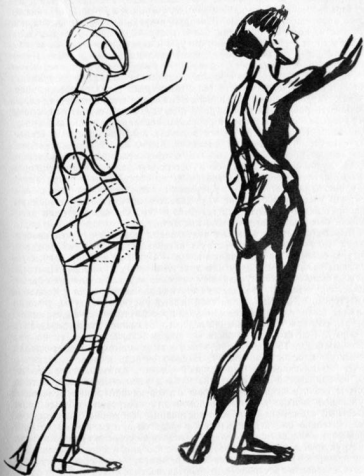
Построение фигуры по А. Ашбе

Приблизительно теми же особенностями была отмечена в этих двух школах и работа над фигурой человека. Их объединяло в отношении этого ответственного раздела обучения понимание того, что к рисунку человеческой фигуры художник должен приходить во всеоружии знания методов изображения тела человека, а главное — ему необходимо развить в себе мышление формой.

У Ашбе рисунок человеческой фигуры складывался из трех основных разделов, аналогичных этапам работы над головой. Прежде всего он считал необходимым для ученика овладение методом построения объема человеческого тела, затем — правильное понимание им поверхностной конструкции тела и, наконец, анатомическую оправданность изображения.

Рисовать фигуру в школе Ашбе начинали с определения местоположения массы фигуры на листе бумаги, с решения постановки. Но особенно большую роль играла постановка не у Ашбе, а у Холлоши, в методе которого она, по существу, являлась основным показателем того, как художник дальше будет изображать тело. Холлоши трактовал постановку как основу для решения всей конструкции тела человека. Что же касается Ашбе, то в его методике постановка рассматривалась скорее как основа правильного определения объема фигуры, чем ее конструкция. Вообще вопрос постановки в работе над изображением фигуры имеет принципиальное значение и каждой художественной школой ставится по-разному. Так, Чистяков в своей педагогической системе трактует постановку как ощущение молодым художником весомости изображаемого тела. Именно весомость, материальность рисуемой фигуры дает возможность учащемуся, с точки зрения Чистякова, правильно понять свою задачу и определить метод работы. Исходя из подобного принципа, художник всегда сумеет добиться осмысленности изображения, а это значит, сумеет понять, что, например, нога, на которую опирается натурщик, должна выглядеть как в действительности, так и на рисунке иначе, чем свободно стоящая нога, что нужно всегда рисовать не просто руку с палкой, а руку, держащую палку, то есть испытывающую определенное мускульное усилие, и т. д.

Фигуру, как и голову, Ашбе рекомендовал рисовать в ходе занятий преимущественно мягким материалом — углем. Затачивая уголь или отломав небольшую его часть, полученной плоскостью помечали местоположение туловища, головы, рук, ног относительно опорной ноги, прокрывая при этом тоном плоскости, не получающие прямых лучей. Получающееся изображение должно было решать постановку, пропорции и соотношение больших форм. Затем шла конкретизация, в ходе которой считалось совершенно обязательным следовать принципу приведения сложной формы человеческого тела к простейшим — шару, цилиндру, кубу. Так рисовалась грудная клетка, голова, таз, ноги,



Построение фигуры по Ш. Холлоши

руки, никаких деталей сначала не выявлялось. Трактую форму и тон неразрывно связанными друг с другом, ученик должен был стремиться здесь определять плоскости. В первую очередь определялись большие плоскости, которые помогали более конкретно выявить форму тела, после чего от срединной линии фигуры и опорной ноги велась детализация формы, ее моделировка более мелкими плоскостями. Путем постоянного сопоставления, сравнения, измерения ученик все более уточнял свой рисунок. По существу, это было своего рода разучивание метода рисунка человеческого тела. После ряда таких рисунков, когда ученик твердо усваивал принципы изображения тела, приобретал навык соотносить различные формы друг к другу, верно строить их объем, ему разрешалось приступать к рисункам, основанным на анатомических познаниях. Причем здесь он мог делать и линейные рисунки. Нужно подчеркнуть, что в первых рисунках Ашбе, как правило, требовал выполнения профильного наброска к тому положению, из которого рисует художник модель, чтобы лучше понять рельеф тела натурщика. Что же касается перехода к анатомически обоснованным рисункам, то он происходил быстрее, чем в рисунках головы. Это обуславливалось и тем, что ученику построение тела давалось легче благодаря знаниям, приобретенным в работе над головой, и тем, что без анатомии здесь вообще было почти невозможно рисовать.

Выработанный Ашбе метод разучивания приемов и путей изображения тела определял известную пассивность постановок моделей. Фигуры ставились в однотипные позы — с упором на одну ногу, с наибольшим разворотом в одну или другую сторону туловища. Ничто не должно было отвлекать ученика от усвоения метода построения объема. Аналогичную задачу, но исходя из других принципов, решал и Холлоши. В мастерской Холлоши, делая свой первый рисунок с натуры, ученики должны были начертить своего рода пространственную конструкцию фигуры, которая, с точки зрения педагога, позволяет лучше передавать ее форму. Вся фигура, начиная от опорной ноги, членилась на ряд основных форм. Так, шея, трактующаяся в виде цилиндра, поддерживала усеченную плоскостями голову. В свою очередь шея вставлялась в усеченный плоскостями шар грудной клетки, которая опиралась на таз, изображаемый как сочетание куба и усеченной призмы, и т. д. Причем все эти формы находились от срединной линии туловища, служившей вообще в работе основой для построения объема тела. Известный схематизм подобного построения необходим был Холлоши исключительно как вспомогательное средство при овладении устройством формы человеческого тела. «Наставная на строгом прослеживании конструктивной схемы на живой модели изо дня в день, Холлоши, — пишет один из учеников венгерского педагога, — развивал искусство видеть, создавать пространственное представление объективной формы».

Прием первоначального разложения формы позволял ученикам в дальнейшем легко рисовать любую модель, поскольку они в совершенстве овладевали ее пластическим строением.

Однако подобный рисунок имел ряд отрицательных моментов. Отрыв от внутреннего устройства формы, ограничение анализа последней одной лишь ее конструкцией, наконец, известная искусственность, схематизм построения — все это таило в себе опасность надолго отвлечь художника от живой, реальной формы человека. Поэтому, развивая в процессе рисунка у ученика умение мыслить формой, заставляя его все время строить объем, думать о конструкции, Холлоши в рисунке фигуры несколько смягчал требование обобщения формы. Большое место в работе над фигурой он отводил наброскам, причем обычно это были часовые наброски, в которых от рисующего требовалась главным образом точная передача характера движения модели. Конструкция здесь как бы отступала на второй план. Точно уловленное движение, верно найденные пропорции, умение видеть фигуру в целом — таковы были основные требования, предъявляемые ученику. Наброскам в мастерской Холлоши отводились почти все вечерние часы. На этих занятиях каждый работал как хотел, любым приемом добиваясь решения темы наброска. В рисунках подобного рода ученик должен был обрести и развивать чувство живой формы, столь необходимое в изображении живого тела, приучиться целостно видеть и рисовать сразу всю фигуру. Иногда наброски не достигали желаемой цели. Зачастую схематизация формы, поиски конструктивных связей воспринимались учеником как самоцель, что неизбежно приводило молодого художника к уходу от реальной натуры. Однако большинство воспитанников школы Холлоши твердо усваивали реалистические начала педагогики своего учителя. Их рисунки отличает строгая продуманность построения формы, глубокое понимание конструкции тела человека.

После общего знакомства с методом изображения формы человеческого тела Ашбе заставлял ученика добиваться анатомической оправданности рисунка. В отличие от Холлоши он вообще не разрешал в рисунке тела много заниматься обобщением, схематизацией формы, считая, что важнейшим здесь является знание анатомии. Поэтому не моделировка, а анатомичность составляет для Ашбе основной принцип работы. Анатомическая оправданность постановки у Ашбе зависела, как и в рисунке головы, от знания скелета, представляющего собой внутреннюю основу человеческого тела, и мускулов, принимающих участие в движении. Для первых заданий подбирались, как правило, модели с хорошо просматриваемым костяком — старики, подростки, а затем уже ставилась женская модель. Но глубокого знания анатомического устройства человеческой фигуры постановки в школе Ашбе не давали в силу статичности и упрощенности поз. К тому же здесь все-

таки основное значение придавалось верной передаче зрительно воспринимаемой формы тела. У Холлоши, несмотря на трудности, связанные с определенным схематизмом построения конструкции тела, анатомическая оправданность строилась на основе знакомства с движением скелета, и это составляло положительную черту его методики. Однако предпочтение, оказываемое как Ашбе, так и Холлоши женским моделям, само по себе понимание мускулов как своего рода орнамента, «заслоняющего конструкцию масс», — все это вело к известной упрощенности трактовки рисунка тела человека.

Таким образом, рассматривая эти две линии в западноевропейской художественной педагогике рубежа XIX—XX веков, можно отметить ряд общих моментов, присущих обоим художникам. Провозгласив натуру основой искусства, Ашбе и Холлоши стремились к выработке научно обоснованного метода изображения предметов, добивались сознательного подхода ученика к процессу изображения, ставили своей задачей использовать в методике достижения современного им искусства. И, хотя каждый решал эту проблему самостоятельно и по-своему, общей была их направленность на выведение законов искусства из природы, что составляло основную положительную черту их художественно-педагогических методов рисунка.

Ж И В О П И С Ъ

Когда смотришь на картины старых мастеров, не стоит, правда, разыгрывать из себя умника. И прежде всего, какими удивительными работниками были эти люди! Они знали свое ремесло. В этом — все. Живопись не есть какое-то мечтание. Это прежде всего ремесло, и нужно, чтобы ты его делал, как хороший рабочий.

О. Ренгар

Но если в рисунке Ашбе, а вместе с ним и Холлоши, отстаивая единые принципы изучения природы, хотя и по-разному, но на общих положениях строили свои методы обучения, то в части живописи их взгляды на методику преподавания расходились в значительно большей степени. Это расхождение было весьма характерным для искусства того времени и чрезвычайно существенным, несмотря на то, что обе школы отражали в большей или меньшей степени реалистические тенденции современной живописи.

Влияние новаторских тенденций в изобразительном искусстве рубежа XIX—XX веков разрушило не только ранее сложившуюся систему преподавания рисунка. Оно особенно сильно сказалось на методе преподавания живописи, приведя к коренным его изменениям. Старая академическая школа, общим художественным принципом которой являлось утверждение известной независимости изобразительных средств искусства относительно природы, с этих позиций рассматривала и живопись. Она приучала художника обращаться к натуре только за отдельными справками, с тем чтобы сделать зрительно понятным воплощаемый им литературный сюжет. Живопись и рисунок тракто-

вались как методы разучивания правил изображения отдельных предметов, а из этих предметов художник затем компоновал те или иные сюжетные сцены. Близость к натуре старая академическая школа понимала только как средство лучшего прочтения изображаемого события, почему и живопись, с ее точки зрения, представляет ценность лишь постольку, поскольку она помогает добиваться этого «оживления» в полном смысле слова. Но для того, чтобы оживлять картину, художник должен владеть основными правилами живописи, знать, как и какими красками нужно писать тот или иной предмет, добиваясь возможно большего сходства с натурой, как изображать пространство в картине, как передавать свет. Все эти многочисленные сведения в свое время были получены в результате изучения природы, но с годами в академической практике они превратились в забытые правила, своего рода догму, которая препятствовала художнику видеть природу и непосредственно воспринимать ее. Поэтому возникшая в художественной педагогике тенденция отказа от изучения всех правил, утверждаемых академической школой, носила в известной мере прогрессивный характер.

Ревностно отстаивая принцип непосредственного, непредвзятого восприятия природы как основополагающий принцип живописи, представители нового искусства в то же время отвергали всякую возможность и тем более необходимость предварительного изучения природы, что отдавало художника здесь, как и в рисунке, под полную власть последней. Стремясь разобраться в бесчисленных оттенках цвета, живописец был лишен в своей работе стержня, то есть он не знал, что именно взять за основу изображения. Отсутствие предварительно приобретенных объективных знаний приводило к тому, что единственным критерием проверки становился глаз художника, от которого требовалось сравнивать и отгадывать, а также знание законов цвета, законов контрастных и дополнительных цветов, оказывающих ему в данном случае незаменимую помощь.

Глаз художника определял и самый процесс изображения природы на картинной плоскости. При всей формальной строгости утверждаемых ею правил композиционного построения академическая школа периода высшего своего развития понимала организацию изображения в картинной плоскости исключительно свободно, лишь в зависимости от той задачи, которую ставил перед собой художник в данном сюжете. В новом искусстве на смену общему своду законов композиции выдвигается один закон зрительной целостности, которому придается решающее значение. Только передача всего куска природы в той зрительной целостности, в какой ее видит глаз художника, отвечает теперь условию объективности изображения. Поэтому как в отношении рисунка выдвигается требование рисовать предмет, обязательно передавая его цвет

(например, цвет щек, носа, ушей в рисунке головы), что старая школа считала на раннем этапе просто вредным, поскольку это отвлекает учащегося от изучения формы, — так в живописи отрицается необходимость начинать работу с нахождения основных цветов и последующего определения оттенков. Ведь та цветовая характеристика предмета, которая воспринимается глазом художника, включает и основной цвет, и его оттенки, и влияние цветов соседних с изображаемым предметом. Значит, главным для живописца в изображении натуры становится оттенок цвета, а поскольку оттенки меняются от находящихся рядом цветов, то верно найденные отношения между оттенками цвета являются вторым и не менее важным условием изображения на холсте вида предмета. Решая сразу на всем холсте ту зрительную целостность, которую он видит в натуре, художник должен не раскрашивать локальными цветами каждый отдельный предмет, а писать «на оттенок», раз это позволяет ему одновременно передавать и пространство и цвет предмета. Поскольку же оттенки активно влияют друг на друга, будучи четкими по цвету, то, следовательно, в данном случае предпочтение, естественно, отдается живописи чистым цветом.

Расширяя цветовую палитру, обогащая видение человека, переосмысливая самый художественный метод, новое искусство по-новому понимало и свое собственное назначение. Его представители считали, что искусство должно войти в жизнь каждого человека, раскрывая перед ним новые точки зрения на вещи, заставляя его по-новому увидеть окружающий мир. Картина понималась как окно в реальную жизнь, а не как музейное достояние. Все эти положения импрессионизма содержали ряд положительных моментов и имели несомненное значение для развития художественного метода искусства. Но, с другой стороны, отказ от объективных знаний о предмете ради чистоты видения его формы вел к пассивности метода.

Эту ограниченность художественных возможностей импрессионизма рано начинают чувствовать многие художники, и в том числе лучшие представители самого импрессионизма. Стремясь найти твердую основу для своего творчества, они разрабатывают законы цвета, пытаются по-новому осмыслить вопросы изображения предмета на холсте, закономерности построения формы цветом, делают попытки определить законы композиции исходя из законов зрительного восприятия и законов картинной плоскости. В художественной практике различных стран закладываются основы переработки достижений современного искусства в целях создания ясной, научно обоснованной системы обучения живописи. В России, например, Чистяков разрабатывает целую систему живописи, которая покоится на понимании движения цвета как основы изображения предмета в пространстве. Во Франции попытки создания такой системы делаются и в Академии искусств и в ряде широко попу-

лярных школ-мастерских. Ашбе и Холлоши также стремятся построить систему обучения живописи, основывающуюся на объективных законах восприятия человеком формы реальных предметов.

Ашбе исходит, как уже говорилось, из того, что окружающий художника мир является миром разнообразных материальных предметов. Все предметы обладают определенным цветом, находятся на различном расстоянии друг от друга и каким-то образом освещены. Художник, видя эти предметы, должен передать их на куске холста определенного формата с помощью красок, локальный цвет которых не совпадает ни с одним из натуральных цветов. Отсюда возникает необходимость глубокого изучения природы, законов цвета, восприятия художником этого цветового облика природы и законов картинной плоскости, которые во многом определяют правила изображения природы. Сочетание этих основных элементов изобразительного процесса при первенствующей роли природы определяло основу разработки вопросов живописи в школе Ашбе и в школе Холлоши. Но определение круга знаний, которые должен был получить художник в результате прохождения этого раздела программы, отличалось своеобразием. Ашбе, как это будет видно из дальнейшего, ограничивал задачу умением точно передавать цвет реального предмета и создавать с его помощью подобие объемной конкретной формы на холсте, тогда как Холлоши требовал изучения законов цвета в природе и законов передачи его в искусстве, законов построения цветом формы на картинной плоскости. Различная целенаправленность методики определяла и своеобразие подхода к постановке и решению вопросов обучения живописи.

Отстаивая необходимость не упускать при изображении предмета его зрительно воспринимаемый вид, Ашбе строит свою разработку вопросов живописи на развитии этого методического положения. Если в рисунке только тон является основным средством воспроизведения объемной формы, то в живописи только цвет может, по мнению Ашбе, решить задачу воспроизведения окружающих художника реальных предметов. Таким образом, противопоставление рисунка живописи в школе Ашбе было обязательным и очень характерным для его педагогического метода. Рисунок, с точки зрения Ашбе, должен научить художника точно передавать светотеневую характеристику предмета, воспроизводить его объемную форму. Причем от этого знания тона требуется такая всесторонность и глубина, чтобы в живописи учащийся мог вообще не заниматься вопросами тона, сосредоточивая все внимание на нахождении верного цвета. Подобное понимание специфики учебной живописи обуславливало особенности разработки Ашбе ее вопросов и тех основных задач, которые решались молодым художником.

Таким образом, конечная цель живописи для Ашбе сводится к передаче реальных предметов на основе знания их формы, полученного в



III. Холлоши. Деревенская любовь. Масло. 1885

результате изучения последней в рисунке, а также знания законов цвета в природе и законов восприятия цветового облика природы художником. Любопытно сравнить это определение задач живописи с основополагающими положениями школы Холлоши. С точки зрения Холлоши, рисунок является первой стадией подготовки художника-живописца, сообщающей ученику умение мыслить формой. В ходе занятий рисунком учащийся должен привыкнуть конструировать форму, ее строить, разобраться в законах устройства окружающих предметов, так как только знание конструкции позволяет верно передавать реальный предмет. Отрицая, по существу, абсолютное значение тона в рисунке, считая конструкцию основой графического изображения формы, Холлоши уводил молодого художника от иллюзорности в передаче видимой им природы. Подобное активное, творческое понимание задач рисунка позволяло Холлоши рассматривать живопись как средство искусства, по природе своей позволяющее наиболее полно передавать окружающую действительность. Рисунок как бы начинал обучение, живопись его завершала. С помощью живописи художник мог в полной мере добиться изображения предмета, «как он существует и как его видит глаз художника» (Чистяков).

Придавая огромное значение знанию законов цвета для передачи окружающего, Ашбе использует в своем педагогическом методе все достижения современной ему живописи в части разработки этой проблемы. Развитое чувство цвета у молодого художника является, с его точки зрения, основным показателем способностей живописца. Художник должен хорошо видеть цвет в природе, свободно различать все те многочисленные его оттенки, которые и позволяют воссоздавать на холсте подобие реального предмета. Для того чтобы добиться этого в процессе обучения, Ашбе считал необходимым с первых же занятий развивать у учащегося остроту восприятия цвета.

Изображая часть природы на куске холста, художник, по Ашбе, не может передать цвета предметов точно так, как они существуют в действительности. То есть дерево, например, нельзя решать локальными цветами, которые присущи его стволу или листьям в природе. Влияние на цвет кроны и ствола окружающих предметов, неба, земли приобретает особое значение в живописи, где необходимость изображать это дерево в уменьшенном масштабе определяет усиление влияния на его цвет окружающей обстановки. Художник оказывается здесь перед необходимостью воспроизвести это взаимодействие цветов путем верно взятых цветовых отношений. В результате ствол дерева приобретает лиловатый оттенок, листья синее на свету и лиловее в тени, небо около кроны превращается из голубого в сиреневое и т. д. Все эти оттенки существуют и в природе, художник только вынужден их усиливать в силу специфики изобразительного искусства, создающего на

плоскости подобие натуры. Отсюда рождается правило, что ни один мазок нельзя положить, не учитывая влияния соседнего мазка, как ни один предмет нельзя решать вне связи с другими. Ашбе признавал совершенно обязательным для ученика досконально разбираться в законах цвета и взаимодействия цветов, а также точно видеть цвет в натуре, поскольку все это составляет важнейшее условие объективного изображения видимого художником мира. Умение передать форму цветом Ашбе связывает с живописью отношениями, а для того, чтобы молодой художник лучше понял законы цветового изображения формы, он рекомендует живопись чистым цветом, несмешанными красками, которые на расстоянии создают оптическое подобие цветового облика предмета. Некоторые из учеников словенского педагога, лучше всего усвоив именно этот принцип и увлекшись им, провозгласили его основным в своем последующем самостоятельном творчестве, хотя сам Ашбе требовал и добивался большего.

Разработка вопросов учебной живописи в школе Холлоши происходила несколько иначе. Испытав в своем творчестве влияние импрессионизма в лице лучших его представителей, Холлоши стремился, однако, педагогический метод основать на изучении законов натуры и создать тем самым прочную реалистическую основу для творчества молодых живописцев. Необходимость глубокого изучения формы предметов и законов цвета в натуре, законов восприятия этого цвета художником и законов воссоздания на картинной плоскости посредством цвета формы — таков был круг учебных проблем живописи, которые предстояло, по мысли Холлоши, решать ученику.

Считая, что рисунок должен сообщать знание конструктивного устройства формы и знание тона как средства построения последней, Холлоши придерживался, как уже говорилось, той точки зрения, что в живописи важнейшей задачей является как раз передача видимости, иными словами — передача того, как видит натуру художник, но обязательно на основе того, как она существует в действительности. И этим определяется то понимание значения тона, которое так характерно для разработки венгерским педагогом вопросов живописи.

Сам выдающийся пленэрист и живописец, Холлоши приходит к выводу, что передача «освещенности» является решающим условием воспроизведения в живописи любого предмета. Так, например, он считает, что все, что видит художник в разное время дня в природе, отличается друг от друга не столько по своему цветовому облику, сколько по тональности. Голубое небо, распростертое над лесом, каждое дерево в котором обладает определенным неизменным локальным цветом, меняется в течение дня именно в силу тональности, или, еще точнее, — в силу своей освещенности. Солнце, утром более холодное по цвету, создает иную тональность в эти часы, чем днем и вечером, когда оно

становится более теплым. Изменение освещения, или, как называл Холлоши, тональности, изменяет все цветовые оттенки в пейзаже и определяет иной характер их изображения. Умение разрешить эту тональность, правильно ее определить представляет, по его мнению, самое важное качество для живописца, и именно это требование является у венгерского педагога основным в разработке вопросов обучения живописи.

Ашбе начинал свои занятия живописью, как и рисунком, с работы над головой. Особенностью его методики, как уже отмечалось, было то, что занятия живописью и рисунком велись одновременно. Учащийся сразу же по поступлении в школу сталкивался с обоими разделами обучения, тогда как Холлоши в своей педагогической практике долгое время придерживался правила заниматься с учениками сначала рисунком, а затем уже живописью. Новичок у Ашбе начинал с первого урока писать ту же постановку, что и его старшие товарищи. Как и в рисунке, Ашбе полагал, что нужно учить не приемам изображения, а методу работы в живописи. Поэтому не имело принципиального значения, что именно писал молодой художник, лишь бы он решал нужную для него в данный момент методическую задачу. Каждое задание по живописи в школе Ашбе было направлено на выполнение этой определенной задачи.

В этюдах голов костюм сначала только слегка прокладывался. Портретные постановки завершали собой изучение головы и фигуры. Работа над этюдами головы должна была сообщить художнику те начальные сведения о правилах и методах изображения человеческого тела в живописи, которые служили основой для дальнейшей работы. Модели подбирались с четкими, ясными чертами лица, освещали их обыкновенно боковым или верхним светом и сажали в самые незатейливые позы.

Как и в рисунке, Ашбе намечает ряд основных методических моментов, которые следует учитывать в программе подготовки живописца. Это были принцип шара, принцип моделировки и принцип анатомической оправданности формы, с которыми учащийся впервые сталкивался в рисунке. Только в живописи все эти принципы несколько по-иному выявлялись. Так, например, раз от ученика нельзя требовать решения принципа шара цветом в предварительном построении, Ашбе совмещает его с принципом моделировки, отдавая от них в то же время на большое количество заданий задачу выявления анатомической структуры человеческого тела. Он считает, что только после усвоения общих правил и методов изображения человеческого тела можно переходить к решению анатомии.

Чистяков, как известно, не считал возможным допускать подобный разрыв в живописи тела человека. Для него представлялось совершенно

необходимым с первых же занятий вырабатывать у ученика понимание специфических особенностей подобного изображения и соответственно требовать, чтобы «за мазком был мускул, кость», что составляло основополагающий принцип этого труднейшего раздела его педагогической системы. Подобный разрыв между разучиванием методов живописи и конкретной живописью тела человека, как оно есть, вел к ряду отрицательных моментов в системе Ашбе. Перед учениками всегда существовала опасность воспринять методические задачи Ашбе как законы живописи, что в творческих работах могло увести, а иногда и уводило от подлинных принципов талантливого педагога.

Первую постановку у Ашбе ученики писали самостоятельно. Педагог старался прежде всего выяснить степень подготовленности каждого из них, его способность видеть цвет и т. д. Допускаемые молодыми художниками ошибки были, как правило, однотипными. Либо ученик раскрашивал рисунок приблизительными цветами, полагая, что он таким образом точно передает форму предмета, либо, наоборот, стремясь написать возможно цветнее, он совершенно разрушал эту форму неверно взятыми в отношении цветами. И та и другая ошибка рассматривалась Ашбе как одинаково неверный метод работы. «Сбивание спеси» с ученика в живописи носило у Ашбе более мягкий, чем в рисунке, характер, поскольку слишком резкое противопоставление старым знаниям новых правил работы могло привести к известной потере непосредственного восприятия цвета, что было здесь чрезвычайно опасно. Но вместе с тем педагог считал необходимым познакомить ученика в первой же работе с теми абсолютными правилами живописи, следовать которым ему будет необходимо в дальнейшем.

Подойдя к этюду и указав на допущенные ошибки, Ашбе непосредственно переходил к объяснению своего принципа шара применительно к живописи. Так, он говорил, что всякий предмет, который изображается художником, обладает определенной формой и что эта форма должна передаваться в живописи живописными средствами, то есть цветом. Но, кроме того, всякая форма представляет собой сочетание разнообразных форм и поверхностей, находящихся под различными углами к источнику света и соответственно различно освещенных, что изменяет основной цвет предмета. Поэтому художнику нужно очень хорошо знать не только эту внешнюю поверхность предмета, но и ясно представлять себе, каким образом строится в цвете эта форма, то есть каким цветом обозначены ближайшие к глазу художника ее части и каким более удаленные. Подобные знания позволят очень точно воспроизвести форму предмета. Наконец, одним из важнейших условий живописи является умение передать предмет в глубине, а это ставит перед художником проблему взаимодействия предмета с фоном, поскольку фон позволяет построить изображение пространства. Но передавать

такую сложную форму, как человеческая голова, даже зная все основные принципы, невозможно без определенного предварительного цветового построения. Ашбе требовал, чтобы художник в живописи, как и в рисунке, вел работу от больших форм к деталям, от решения общего ее объема к конкретизации. И если в рисунке эту задачу позволяет решать тон, то в живописи аналогичная роль принадлежит цвету. Объясняя все эти моменты, Ашбе предлагал ученику провести их в своем этюде, особенно настаивая на том, чтобы молодой художник добивался в изображении чистоты цвета.

Последующие задания ученики делали в точном соответствии с полученными указаниями. Голова строго рисовалась на холсте так же, как и в рисунке, находились основные светотеневые плоскости, решающие общую ее форму. Мелких деталей и частных подробностей художник не рисовал, так как от него требовалось их выявлять только в процессе живописи. Дальнейшая задача заключалась в том, чтобы, сравнивая изображение с натурой, постепенно добиться цветового решения, аналогичного цветовому облику модели. По существу, ученик должен был перенести на холст все те цветовые оттенки, которые он подмечал в натуре, причем перенести, стараясь выявлять их возможно определеннее по цвету. Этот процесс основывался главным образом на знании формы и на непосредственном восприятии цвета в натуре и представлял своего рода списывание, копирование натурального цвета. И хотя Ашбе заставлял сначала, например, прокрывать основные плоскости, брать их в отношении к фону, однако момент непосредственного списывания цвета являлся в его школе обязательным.

Первый этап работы над головой должен был приучить художника находить точное цветовое решение формы и приучить его к лепке — моделировке этой формы цветом. Только после целого ряда подобных этюдов голов Ашбе предлагал попробовать выявить в изображении анатомическое строение человеческого лица. Этому новому этапу работы в живописи соответствовало завершение в рисунке работы над головой. Поэтому цветовая «моделировка» формы, анатомическая оправданность последней в живописных этюдах сравнительно легко давалась ученикам. Правда, Ашбе понимал «изображение черепа под кожей» в живописи как ощущение художником костяка и формы, а не как выявление конструкции формы головы. Здесь оставалось в силе сохранение верности зрительному восприятию натуры, которое основывалось на знании натуры и было получено еще в рисунке.

Началом работы по живописи у Холлоши также являлось знакомство со способностями ученика. Но, в силу того что Холлоши занятия по живописи считал и делал продолжением занятий по рисунку, его ознакомление с учеником здесь касалось в основном лишь того, насколько точно воспринимает молодой художник цвет. Важно еще

раз отметить, что в школе Холлоши ученики приступали к занятиям по живописи, пройдя полностью или хотя бы частично курс рисунка, и педагог, естественно, имел уже достаточно полное представление о творческих возможностях каждого из них. Холлоши стоял на той точке зрения (которая являлась передовой для своего времени), что живописи можно учить. «Цвету и колориту можно учить в такой же степени, как и форме», — любил говорить Холлоши, как вспоминают его ученики. Именно такой подход к живописи как к обучению методам изображения посредством цвета реальных предметов и является отличительной чертой педагогического метода Холлоши. Отсюда возникает и тот большой круг задач, которые он решает в учебной работе, его интерес к пленэру, активное использование постановок в решении живописных проблем и т. д.

Рисунок, по Холлоши, входит в живопись как составная ее часть. Передавая на холсте форму модели или предмета, строя ее средствами рисунка, выявляя конструкцию и т. п., ученик должен понять ту логику устройства предмета, без которой работать в живописи, как считает Холлоши, бессмысленно. Все первые задания по живописи, особенно в начале своей педагогической деятельности, он рекомендовал писать двумя красками. Холлоши предлагал, например, взять две любые чистые краски, предпочительно дополнительные, и с их помощью добиться передачи в голове, а затем и в теле «освещенности». Это понимание тона как освещенности предмета являлось центральным стержнем всей работы ученика над упражнениями подобного рода. Обязательно используя фон, стараясь как можно точнее передать общее отношение фона к фигуре, ученик должен был цветом, составленным из этих двух красок и белил, начинать строить, например, голову путем конкретизации форм-плоскостей, выявляющих ее конструкцию, решение которой было намечено уже в рисунке. Причем конструктивного построения формы этими тональными плоскостями Холлоши требовал очень строго. Он даже прорисовывал их обычно, по свидетельству учеников, черенком кисти на этюде.

Это своего рода вырастание живописи из рисунка приводило учеников Холлоши к действенному пониманию тона, то есть последний трактовался ими как известная освещенность, а не как определение более темных и более светлых мест на форме. Понятие правильного выполнения задания в школе венгерского педагога вытекало именно из правильно решенной молодым художником освещенности, тогда как ученик мог ошибиться в общей тональности, иначе говоря, мог перечернить или перебелить постановку. Самым важным вначале признавалось добиться верности тональных отношений на самом холсте. Холлоши иногда это называл масштабом тона, и хотя и говорил, что в работе тональность нужно брать точно с натуры, однако в первых заданиях

допускал подобные нарушения, поскольку главным на первом этапе считал, чтобы учащийся понимал тон как освещенность предмета. Эти задания ученик выполнял до тех пор, пока не овладевал пониманием тонального построения формы, и только после этого переходил собственно к живописи.

Подобный переход представлял фактически развитие первых гризайлей. Холлоши начинал занятия живописью с работы так называемой ограниченной палитрой, стремясь добиться от молодого художника органичности в решении тональной задачи, то есть передачи освещенности формы при определении верного цветового облика предмета. Все эти задания проводились в условиях мастерской, и потому педагогу было легко проследить за постепенным нарастанием цветности в передаче освещенности предмета. Палитра составлялась обычно из близких друг к другу цветов, чаще всего ими были охры и земли. Ученик должен был найти такое верное цветотональное решение отношений всех плоскостей в теле человека к фону, чтобы на холсте получилось точное изображение, хотя, возможно, взятое в несколько ином цветовом масштабе, чем в модели. Подобно Чистякову, Холлоши считал, что чистота цвета в живописи должна прийти именно через правильное понимание метода изображения предмета. Правда, начало живописи у Холлоши было несколько отлично от начала живописи, принятого в системе Чистякова. Чистяков выдвигал обширный круг предварительных заданий, включавших в том числе работу над натюрмортом, пленэром и т. д., работу, которая должна была решать все основные вопросы живописи, куда входило и понятие «освещенности», по принципу во многом совпадавшее с системой Холлоши. Таким образом, в этюдах обнаженной модели молодой художник приобретал уже необходимую творческую свободу и мог сосредоточивать свое внимание на решении совершенно специфических задач.

Воспитание у ученика интереса к цвету в натуре, выработка у него навыка точно передавать многочисленные оттенки этого цвета приводили Ашбе к разработке ряда упражнений, выполняя которые художник мог точнее воспроизводить форму реальных предметов. Таковы были, в частности, короткие этюды, задаваемые с целью наиболее «цветного» выражения предмета, или пленэрные задания, в которых от живописца требовалось возможно шире пользоваться чистым цветом. Все эти положения, основанные на светотеневом рисунке, иногда приводили к известной оторванности цвета от тона. Некоторые из учеников Ашбе, стремясь передать цветом форму предметов, не связывали ее со светотональным решением, в чем была, конечно, вина не педагога, а самих учащихся, поскольку Ашбе в своих собственных работах, как и в отдельных методических указаниях, никогда не забывал о принципе освещенного шара в живописи. Тем не менее когда этот отрыв происхо-

дил, он приводил к тому, что ученик начинал работать скорее краской, чем цветом, отделяя цвет от реальной формы. И далеко не случайно один из способных воспитанников Ашбе В. Кандинский стал в конце концов основоположником беспредметничества, а другие ученики, как М. Веревкина и ряд других, стали экспрессионистами.

Работа над фигурой в школе Ашбе складывалась приблизительно из тех же этапов, что и работа над головой, то есть сначала приобреталось умение изображать форму тела человека средствами живописи. Если в этюдах головы ученик должен был предварительно разучивать оттенки цвета тела, то к обнаженной фигуре он подходил уже с определенными знаниями. Но важно отметить, что такой четкости и логичности в программе обучения живописи, как и в программе обучения рисунку, у Ашбе не было. Те общие задачи, которые он ставил перед учеником в живописи: постановка глаза на точную передачу цветового облика натуры, требование чистого цвета, соблюдение точности отношений и знание методов изображения формы — все это могло решаться и решалось в течение всего курса обучения. Закономерности живописи здесь трактовались главным образом как закономерности цвета, его восприятия и воспроизведения с помощью этого цвета реальной формы.

Фигуру ставили обычно на различных фонах, которые должны были помогать точнее определять общую цветовую характеристику тела модели. Несложная поза, отсутствие резких теней — все это заставляло ученика подходить с большим вниманием к постановке. Уже в этюдах головы Ашбе знакомил ученика с понятием цветотона, с тем, что нельзя смешивать краску с цветом, что писать нужно и очень звучными отношениями, но беря их обязательно в связи друг с другом, решая одновременно и цвет предмета и его освещение. Ученик в школе Ашбе начинал обычно работать с определения основных цветовых плоскостей, которые определяли все решение постановки. Это было нахождение оттенка цвета тела по отношению к подставке, оттенка фона относительно тела и т. д. Решение пространства вначале, по существу, не требовалось от ученика. Как можно более непосредственно и верно найти основные отношения и проложить их по рисунку составляло первую заботу молодого художника. От этих отношений и велось затем построение формы в цвете. Добиться создания почти идентичного натуре цветового облика предмета в холсте считалось совершенно обязательным. Отчасти по этому методу строил свою работу над выполненной в Мюнхене «Дамой с собакой» И. Грабарь, которую он писал, раскладывая цвет на составные части, добиваясь возможно большего цветового звучания постановки, решая общую цветотональность. Любопытно, что И. Грабарь проверял точность изображения, ставя зеркало около холста, с тем чтобы изображение в зеркале и на холсте было бы трудно

отличить от постановки. Хотя подобные элементы живописного иллюзионизма и не являлись характерной чертой преподавания живописи в школе Ашбе, но тем не менее ряд ее методических положений — требование следовать зрительному подобию предмета, внимание к передаче внешней конструкции его формы — наталкивали кое-кого из учеников на такие выводы. Однофигурные постановки в интерьере, по существу, завершали работу над живописью в мастерской Ашбе. Это были своего рода этюды-картины.

Холлоши заключительный этап работы в своей мастерской основывал на том, что все большее внимание уделял цвету в живописи. Для более глубокого понимания задач живописи Холлоши выносил постановки в летнее время на пленэр, поскольку пленэр давал возможность более точно по цвету воссоздавать форму предмета. Здесь, впрочем, необходимо оговорить, что работа на открытом воздухе не входила в обязательную программу школы венгерского педагога, как и школы Ашбе. В ней могли принимать летом участие все желающие, когда педагог уезжал в одну из родных венгерских деревень. Так, обычно на пленэре, как и в мастерской, Холлоши очень детально разбирал цветовую конструкцию головы, заставляя ученика четко выявлять ее формы в цвете. Он объяснял при этом, что голова испытывает сверху сильное цветовое воздействие голубого неба, почему все плоскости, обращенные к небу, окрашены в холодные тона. Снизу голова освещается рефлексом земли, сбоку на нее влияют различные предметы. Найти все эти формы-плоскости в цвете и дать им красочное выражение являлось главной задачей художника. Подобных задач Холлоши предлагал очень много. По существу, именно на них происходил переход к цвету в живописи, писать которым Холлоши, как и Ашбе, считал обязательным для современного художника.

Нужно также отметить, что в учебной работе Холлоши предпочитал этюд, где нечто было понято, тому этюду, где нечто было только почувствовано, как вспоминает А. Тихомиров. Именно понять, как строится цветом форма, каковы законы и правила ее изображения, являлось самым важным в методике Холлоши. Кроме вопросов цвета здесь решался еще один очень важный вопрос, который ставился и в рисунке, но особое значение приобретал в живописи, — вопрос целостности изображения формы. Рассматривая тон как существеннейший элемент живописи, Холлоши считал, что он играет важную роль еще и потому, что целостность куска природы, изображаемого на холсте определенного формата, во многом зависит от верного тонального решения. Формат холста заставляет художника все, что он ни изображает в нем, решать целостно, взаимосвязывая отдельные части этюда или картины. Холлоши неуклонно добивался целостности и в постановках, для чего раскладывал на много этапов переход от рисунка к жи-

вописи. «Брать верно не два соседних отношения, а все отношения (в этюде. — *Авт.*) в целом — восемь, десять и больше моментов» — таково было основное требование работы в живописи у Холлоши.

Поэтому, когда ученик переходил к работам на пленэре, он уже твердо знал, что от него требуется не красочное изображение видимого, а построение посредством цвета окружающих предметов. И это понимание цвета как средства конструктивного построения формы предмета позволяло молодым художникам, занимавшимся у Холлоши, подходить к живописи глубоко сознательно. Постоянно наблюдая натуру, Холлоши вывел ряд закономерностей, которые он считал необходимым сообщать ученикам, поскольку, по его мнению, это могло помочь им при работе с натуры. Так, например, в пленэре он был склонен считать, что близкие планы всегда содержат красные цвета, вторые — желтые, третий план — зеленые и голубые. Это предположение, далекое от схемы, заставляло учащегося внимательно разбираться в цветовой характеристике каждого плана. По воспоминаниям учеников, Холлоши иногда с учебной целью рекомендовал решать отношения в этюде форсированно: то, что желтее, делать почти желтым, более красноватое — почти красным и т. п., причем указывал, что если степени отношений были верными, впечатление иллюзии могло быть достигнуто почти чистыми красками.

Такова в общих чертах трактовка вопросов художественного обучения у Ашбе и Холлоши. Их различие обуславливается, таким образом, различием в трактовке познания средствами живописи натуры, но не подменой изучения законов натуры законами живописи. Реалистическая направленность школы Ашбе определяет ее успех и ее близость как к школе Холлоши, так и к системе Чистякова. Требование изображать натуру, используя достижения современного искусства и традиции реалистической живописи, обусловили то влияние, которое оказывала школа Ашбе не только на югославское искусство, но через своих выучеников и на искусство других славянских стран.

ВОСПОМИНАНИЯ
РУССКИХ
ХУДОЖНИКОВ
ОБ
АНТОНЕ АШБЕ

И. Э. ГРАБАРЬ¹³

...К Ашбе он нас тут же и повел [речь идет о знакомом Д. Н. Кардовского, Фетове, к которому Кардовский и Грабарь обратились по приезде в Мюнхен. — *Прим. авт.*]. По дороге он рассказал нам, что Ашбе — славянин, словенец, из Люблин, что его фамилия пишется через *ж* с особым значком сверху, превращающим букву в звук средний между *ж* и *ш*: Ažbe; что он был любимым учеником Лёфца, в свою очередь любимого ученика Пилоти, и что лучше его никто в Мюнхене не рисует, школа же его считается первой и помещается в саду, в оригинальном деревянном доме, построенном в русском стиле одним художником, у которого он и снимает все владение.

Мы пришли в улицу, расположенную возле «Арки победы» (Siegesthor) позади Академии художеств. Пройдя через узкую садовую аллею, мы очутились у бревенчатого здания, выстроенного действительно «под русский стиль», но явно не русским архитектором и не по-русски. В саду, в тени деревьев, и на крылечке расположилась группа мужчин и женщин в синих, розовых, черных и белых халатах и фартуках, весело разговаривавших и смеявшихся. Среди них был маленький горбатый человечек в мягкой широкополой шляпе желто-оливкового цвета, в легком пальто такого же цвета, накинутом на плечи, в сером летнем костюме. Из-под шляпы у него выбивались желто-рыжие волосы, под мясистым носом, с врезавшимся с боков пенсне, торчали во все стороны огромные пышные усы, а бородка была заострена. Позднее он ее сбрил. Ему было лет под сорок. В левой руке он держал длинную тонкую сигару с соломинкой, так называемую «вирджинию», правой опирался на палку и что-то со смехом рассказывал окружающим, размахивая сигарой.

Это и был знаменитый Антон Ашбе, притча во языцех всего города. Уличные мальчишки и новички-натурщики, не зная секрета произношения буквы *z* со значком, называли его «Ацпе»; мальчишки быстро бегали за ним по пятам, крича: «Ацпе, Ацпе, Ацпе!» В таких случаях он шел угрюмо, нахмурив густые брови, то и дело грозя озорникам палкой.

Фетов был с ним знаком и представил нас с Кардовским, сказав, что мы хотим поступить в его школу. Ашбе ввел нас в обширную высокую мастерскую, с огромным окном, всю заставленную мольбертами и табуретками. На стенах висело около десятка этюдов масляными красками голов и обнаженного тела и несколько рисунков. Ашбе пояснил, что это лучшие работы учеников разных времен, повешенные здесь в качестве оригиналов. В нижнем ряду висело несколько фотографий с виндзорских рисунков голов Гольбейна и превосходная брауновская фотография головы папы Иннокентия IV Веласкеза. Отдельно на узком простенке висел в золотой раме этюд негритянки — строго построенная, прекрасно нарисованная, жизненная и экспрессивная, но суховатая по живописи голова.

— *Das ist meine eigene Arbeit nämlich* (это моя собственная работа, именно), — сказал Ашбе, заметив, что мы задержались перед «Негритянкой» и внимательно ее разглядываем.

Ашбе в каждую фразу неизменно вставлял слово *nämlich* («именно»), и эта прослойка речи одним и тем же словечком создавала впечатление какого-то своеобразного косноязычия.

Живопись «Негритянки» нам не слишком понравилась, но рисунок, лепка и бросавшиеся в глаза знания произвели сильное впечатление.

Ашбе познакомил нас со старостой мастерской, «*obmann*'ом», высоким пожилым лысым чехом по фамилии Замразиль, писавшим головки «под Ленбаха», умело нарисованные, но неприятные по живописи.

В то время был перерыв: натурщица-старуха, одетая монахиней, отдыхала у окна; ученики, оставшиеся в мастерской, частью рисовали, частью сидели, разговаривая друг с другом.

Мы с Кардовским воспользовались случаем и стали рассматривать висевшие на стенах «оригиналы». Просмотр их нас утешил: все они были много грамотнее общего уровня этюдов репинской мастерской. Среди этюдов и рисунков, бывших как раз в то время в работе, нас очень поразили рисунки маленького рыжего немца, Майерсгофера, мастерски имитировавшего стиль Рафаэля. Мы решили остаться в школе Ашбе.

По совету Фетова мы отправились искать поблизости от школы мастерскую и вскоре нашли ее на *Gisela Strasse*, 25. Она помещалась во втором этаже, и при ней была комната. Нас это устраивало, и мы

ее сняли, уговорившись с дворничихой насчет услуг. Мы жили мирно и дружно, не мешая друг другу. В сущности, и мешать было некогда, так как весь день приходилось проводить вне дома. Утром уходили в школу, после окончания обычно оставались там же, без конца рисуя скелет и «мускульного человека» — гипсовую раскрашенную фигуру с обнаженными мышцами. Я, кроме того, лепил все кости и мышцы, пока до того не одолел их, что мог с закрытыми глазами вылепить любую из них. Вообще мы с азартом принялись за анатомию, начав ходить в анатомический театр вместе со студентами-медиками и изучая анатомию на трупах¹⁴.

Но возвращаюсь к Ашбе.

У Ашбе также была своя «система», как у Чистякова и как у всякого крупного педагога. А Ашбе был крупнейшим педагогом. Мало одаренный живописец, он был блестящим рисовальщиком и имел замечательно верный глаз. Он обращал внимание учеников только на основное, главное, заставляя отбрасывать мелочи. Важна была только «большая линия» и «большая форма». Сизумительной твердостью и безошибочностью он проводил по контуру ученика своим штрихом, оживляя фигуру.

Кардовский и я, мы были прямо огорошены после его первой корректуры. Как всегда, он начал со своего знаменитого «принципа шара». Мы оба рисовали голову, как умели. А умели — что говорить — достаточно плохо. Он посмотрел и сказал:

— У вас слишком случайно, слишком копировано, а между тем существуют законы, которые надо знать.

И он взял уголь и нарисовал шар, покрыв его общим тоном, затем нанес тень, выбрал рефлекс, отбросил падающую тень и вынул хлебом блик.

— Вот в этих пяти элементах заключается весь секрет лепки. Все, что ближе к вам, — светлее, все, что дальше от вас, — темнее; все, что ближе к источнику света, — тоже светлее, что дальше от него, — темнее. Запомните это и применяйте во время рисования: нет ничего проще.

Когда он кончил и отошел, мы переглянулись: до чего же в самом деле это просто. И мы начали с азартом рисовать, почувствовав под ногами твердую почву. Изю дня в день мы делали успехи, и через месяц наши рисунки были неузнаваемы.

Целую кучу аналогичных истин мы шаг за шагом узнавали в отношении построения головы и ее деталей — глаза, носа, рта, построения человеческой фигуры и т. п. Когда через полгода мы послали в Петербург Чистякову фотографии с наших рисунков, он, показывая их нашим товарищам, с чувством глубокого удовлетворения говорил им:

— Ведь моя система-то, совсем моя. Кто бы их тут в Академии так научил?

Вскоре после одоления «принципа шара» мы начали писать красками, сначала головы, потом обнаженное тело. И здесь удалось услышать кое-что, чего раньше никогда не слыхали.

Голова негритянки была старой академической работой Ашбе, и говорили, что теперь он пишет совсем по-другому, так же вот, как учит. А учил он живописи действительно совсем не так, как можно было бы заключить по «Негритянке», сухому и робкому этюду. Он настаивал на широком письме: «Только смелее, шире, не бойтесь». И сам клал смелые широкие мазки.

Вскоре нам удалось видеть начатую им картину с проложенным в широкой манере пышным телом женщины. Холст наполовину был еще не записан, но находился уже в широкой золотой раме и стоял на мольберте, завешенный драпировкой. Этот холст так и не двигался с места, оставшись в том же самом состоянии и к моменту смерти автора, в августе 1905 года. Какая удивительная аналогия с творческой психологией петербургского Ашбе — Павла Петровича Чистякова: у него также его прославленная «Мессалина» полвека стояла неоконченной на мольберте и такой осталась до кончины автора.

Новым в живописи было упорное настаивание Ашбе на несмешивании красок на палитре, а накладывании их раздельно на холст: «В глазу зрителя они сами смешаются, но по крайней мере дадут чистую расцветку, а при размазывании на палитре получается одна грязь», — говорил он, демонстрируя свою мысль на палитре и холсте. В этих репликах и советах заключалась целая система, близкая к системе импрессионизма, который он очень высоко ставил.

Я больше всего был увлечен рисованием и писанием портретов. Кардовский главным образом культивировал тело. Весною 1897 года мне удалось неплохо написать голову девочки-блондинки, с голубыми глазами и нежным цветом лица, с румянцем на щеках. Она была похожа и довольно жизненна. Ашбе торжественно водрузил ее на стене оригиналов, где она и осталась вместе с тремя другими, прибавившимися еще в течение года. У Кардовского попали в оригиналы этюды тела.

Вскоре староста чех уехал на родину, и Ашбе предложил мне быть старостой. На моей обязанности лежало занятие со вновь поступающими. Мне приходилось им объяснять тот же принцип шара и давать другие необходимые советы...

В начале апреля 1897 года мы всей компанией, вместе с Ашбе, двинулись в Венецию поучиться у великих колористов — венецианцев. Кроме нас с Кардовским и Веревкиной с Явленским с нами поехал еще немец-юрист Рудольф Трейман, поступивший в школу Ашбе

и удививший всех нас основательным знанием русского языка, который он выучил по самоучителю и из чтения русских книг — Тургенева, Толстого, Достоевского. Культурный, разносторонне образованный, остроумный собеседник, он быстро сошелся с нами и стал своим человеком.

Мы без конца ходили по Дворцу дождей, залам Академии и церквям Венеции, а также по залам только что при нас открывшейся всемирной венецианской выставки современных художников. Из этих посещений, сопровождавшихся постоянным обменом мнений и впечатлений, мы вынесли немало ценных сведений, значительно пополнивших знания, приобретенные уже в школе...

В Венеции к нашей компании присоединился художник Николай Иванович Мурашко, старик, с большой седой бородой, основатель Киевской художественной школы, сопровождавший нас часто в наших скитаниях по церквям и уговаривавший по очереди каждого из нас, по возвращении в Россию, приехать к нему в школу и поставить там преподавание по системе Ашбе. Его племянник, Александр Мурашко, поступивший вместе с нами в Академию, вскоре приехал в Мюнхен в школу Ашбе. Вернувшись из-за границы в Киев, он стал помогать своему дяде в улучшении дела его школы, писал портреты, большей частью обстановочные, писал этюды крестьянок в цветных платках и умер в начале революции.

Из Венеции все вернулись в Мюнхен, я же проехал в Париж...

Я обошел все известные в Париже художественные школы, или «академии», записался в академию Жульена, чтобы узнать на практике, чему и как учат в Париже, по вечерам ходил в школу Колороси, славившуюся постановкой рисования набросков, и пришел к заключению, что в системе рисования Ашбе надо внести только несколько незначительных поправок, чтобы она стала идеальной. Даже дело было не столько в поправках, сколько в неукоснительном и настойчивом проведении всех пунктов системы, ибо на некоторых ее сторонах Ашбе сам недостаточно энергично настаивал, почему они понемногу приобрели значение второстепенных.

В Париже большое значение придавали «мерке», проверке пропорций натурщика на глаз путем измерения углем или кистью соотношения отдельных его частей. Ашбе также рекомендовал мерить, чтобы добиваться математически точных пропорций, но никто этого в его школе не делал, считая рекомендуемый прием несущественным; некоторые считали его даже «нехудожественным» и прямо вредным, как мешающим здоровому росту чувства пропорций.

На самом деле давно уже стало бросаться в глаза пренебрежение пропорциями даже в лучших рисунках школы Ашбе. В Париже я окончательно понял, что есть два типа рисунка: рисунок точный и

рисунок приблизительный. Первый может не быть блестящим с внешней стороны, но зато он передает верно пропорции данной натуры: если натурщица неуклюжа, коротконога, большеголова, то ее такой и следует изображать в условиях школьной работы; если у натурщика дряблые мышцы или заплывшие жиром формы, — незачем наводить мускулатуру из анатомического атласа. Словом, мне было ясно, что нам, художникам нашего времени, нужна не академическая, не брюлловская выучка, а школа правды, не идеализирование природы, не установка на ее «благороженья», а реализм, реализм и трижды реализм. И еще мне стало очевидно, что не нужно никакого «шика» в рисовании, что скромность — союзник правдивости и искренности, а «шик» и «блеск» — враги их. Для того чтобы научиться рисовать не вообще человека, а данного человека, надо сначала, конечно, знать, что такое человек вообще и как его рисовать. Этого нам в Петербургской Академии никто не рассказывал, и это мы узнали только у Ашбе. Но, узнавши, мы так увлеклись новооткрытой истиной, что ею ограничивали всю задачу, и ошибка Ашбе заключалась лишь в том, что он недостаточно настойчиво переклещивал своих учеников после преодоления этой первой стадии на вторую, не менее важную, а для дальнейшей художественной практики едва ли еще не более нужную. Идеальный школьный рисунок должен быть точен и математичен. Мерка во время рисования необходима только как средство самопроверки, как способ вышколить свое чувство пропорции, но средство никогда не должно превращаться в цель. Идеалом является такое рисование, которое на основе одного чувства, без всякой мерки, дает максимум точности, то есть максимум правды. Все эти мысли были мне навеяны изучением постановки дела в парижских школах по линии рисунка. Напрашивался сам собой вывод, что следовало бы соединить в одно целое лучшие стороны Парижа и Мюнхена.

О жизни маленькой русской колонии на Gisela-Strasse в Петербурге и Москве стало вскоре известно в тамошних художественных кругах, и к нам начали ездить гости. Первым приехал Василий Васильевич Переплетчиков, выделившийся перед этим на устроенной Дягилевым выставке акварелистов своей хорошей акварелью — подмосковным пейзажем, купленным самим Дягилевым. В то время он был типичным сверстником Левитана, подпавшим, подобно всем московским пейзажистам, под его гипнотизирующее влияние. Умный, начитанный, остроумный, он нам всем понравился, хотя мы и расходились с ним уже в то время в художественных вкусах.

Вскоре после него, помнится, в начале 1898 года, приехал Валентин Александрович Серов. Он очень внимательно, долго рассматривал наши рисунки, которые нашел серьезно штудированными. Он спрашивал о системе Ашбе, сравнивал ее с чистиковской и нашел, что между

ними немало общего. Мы познакомили его с Ашбе, и М. В. Веревкина устроила даже, по случаю приезда Серова, совместное с нами и Ашбе пиришество. Ашбе высоко ценил портреты Серова, выставленные на последней выставке мюнхенского Сецессиона, и был очень польщен, когда Серов стал ему расхваливать наши рисунки. Живописью нашей он не вполне был доволен и был, конечно, прав. В самом деле, в Сецессии все мы видели его эффектный портрет великого князя Павла Александровича, в конногвардейских латах, с конем, и тонкий по живописи портрет М. К. Олив, взятый в полутоне. Куда же нам было тягаться с этим огромного европейского калибра мастером? Очаровательный этюд из северной поездки Серова, «Олень» был на той же выставке куплен принцем-регентом, а пейзаж с лошадками, пасущимися по живнью, — «Октябрь», украшающий сейчас Третьяковскую галерею, был предметом настоящего восхищения со стороны лучших мюнхенских пейзажистов.

Серов произвел на всех отличное впечатление своей скромностью, неудовлетворенностью своими собственными вещами, снисходительностью к другим и глубиной своих суждений. Он говорил то, что думал, не лукавя и не делая комплиментов, почему мне было очень приятно, когда он, внимательно рассмотрев мою голову девочки, повешенную в оригиналы школы, расхвалил ее, отрезав кратко и решительно:

— Очень хорошо нарисовано и неплохо написано. Так в Петербургской Академии не сделают.

Проездом из Парижа в Россию к нам заезжал на несколько дней Виктор Елпидифорович Мусатов, бросивший Кормона и решивший ехать к себе на родину, в Саратов...

После этого у нас перебивало еще много товарищей по Академии, а однажды нагрянула вся мастерская Куинджи, во главе с самим Архимом Ивановичем, который возил своих учеников на собственный счет по всей Европе...

Преподавание имело свою положительную сторону. В Мюнхен съезжались люди со всех концов света: наряду с дилетантами были стажированные художники, иногда даже с большими именами, желавшие освежить свои знания, набить руку. В числе последних в школу Ашбе пришел и известный соратник Лейбля и Шуха Рудольф Хирт Дюфрен, автор замечательного автопортрета Франкфуртского музея, портрета Шуха Мюнхенского нового музея, «Шперль и Лейбль в лодке» в музее Карлсруе. Талантливый живописец, родственник по духу Лейблю, он в пятьдесят с небольшим лет захирел, потерял веру в себя и, думая тряхнуть стариной, пришел к нам в школу. Мне приходилось с ним говорить о самых азбучных для нас всех истинах, которых он не знал. Он был совершенно беспомощен, не мог

нарисовать ни головы, ни обнаженной фигуры, сбивая форму, не чувствуя цвета.

— Можно ли до такой степени растерять все свои знания? — недоумевали все мы. На меня его дилетантская мазня производила удручающее впечатление не столько сама по себе, сколько доказанным фактом возможности все забыть, если перестать серьезно над собой работать и изучению натуры предпочесть стряпанье дешевых картинок под галантных голландцев.

Из других членов мюнхенского кружка русских надо упомянуть о бароне Николае Николаевиче Зедделере, не блиставшем успехами у Ашбе, но приятном человеке и хорошем фотографе. Недолгими гостями были в школе Иван Яковлевич Билибин, впоследствии рисовальщик «в русском стиле», сотрудник «Мира искусства», и Д. Ф. Богословский, ученик Репина, специализировавшийся в Мюнхене на реставрации картин, впоследствии реставратор Эрмитажа, Русского музея и Третьяковской галлерей.

Д. Н. КАРДОВСКИЙ¹⁵

... Это были мои первые запомнившиеся достижения, или открытия, в рисунке и живописи, которые стали пополняться только после того, как я попал в мастерскую к П. П. Чистякову в Академию художеств [речь идет о занятиях Д. Н. Кардовского под руководством матери. — *Прим. авт.*].

У П. П. Чистякова с его положением «чем ближе к натуре, тем лучше, а как точь-в-точь — так нехорошо» начались для меня новые сильные впечатления.

П. П. Чистяков, как известно, никогда не шел банальным путем в своей педагогической работе: «это длиннее» — «это короче» — «это уже», а «это шире», а всегда стремился идти путем построения формы и отношений.

В обстановке чистяковского руководства и его мудрых указаний началось для меня, но уже сознательным путем, дальнейшее постижение закона отношений в живописи и рисунке.

Следующим этапом моих познаний в этой области была мастерская И. Е. Репина, который системы преподавания не имел, но, как необычайный мастер, знавший очень многое сам, умел очень многое показывать действием и конкретным примером.

Я как сейчас помню, как он берет у кого-нибудь из учеников в мастерской кисти и палитру и начинает при нас же, по этюду ученика,

писать и приговаривать: «Вот так надо по форме, вот так», — и при этом действительно делает по форме.

Иногда он из кокетства добавлял: «Это всегда было моей мечтой и никогда я этого не умел». Но это был уже поклев на себя, потому что никто из русских художников не умел больше делать «по форме».

Последний, заключительный момент моих познаний этих законов был в школе Ашбе, у которого был пресловутый его принцип — «дер кугель» (принцип шара).

Исходя из этого принципа, на основе разложения на три момента — свет, полутень и тень — мы изучали форму и ее построение.

А так как рисунок есть основа всякого нашего дела, то на этом «принципе шара» мы и рисовали без конца и изучали рисунок для того, чтобы на его основе строить все — начиная с тона и кончая светом.

Отмеченные мною моменты, которые я называю моими «открытиями», собственно, пожалуй, и являются основными, определившими мой творческий путь и мою творческую практику¹⁶...

М. Ф. ШЕМЯКИН¹⁷

Когда я окончил Московское Училище живописи, ваяния и зодчества и получил возможность поехать за границу для дальнейшего совершенствования, я посоветовался с Серовым, куда мне ехать. Он рекомендовал мне поехать в Мюнхен к известному педагогу Антону Ашбе. Он сказал, что Ашбе прекрасный педагог, что во многом его метод преподавания близок к методу преподавания нашего замечательного русского педагога Чистякова.

Я послушал его совета и поехал к Ашбе в Мюнхен.

В небольшой мастерской Ашбе всегда много было учеников различных национальностей, много было среди них женщин и немолодых типичных «мальвей», как их называют немцы.

Мастерская Ашбе пользовалась очень большой популярностью чуть ли не во всем мире.

Сам Ашбе, маленький человек в пенсне, с подкрученными усами и живописно растрепанными волосами и вечной тонкой, длинной сигаретой — «вирджинкой» в зубах, переходил от одного ученика к другому. Когда он подошел ко мне первый раз, он поглядел на мой рисунок (головы), молча, не вынимая изо рта «вирджинку», стер тряпкой мой рисунок и ничего не объяснил (сказав, кажется, только: «Так рисовать нельзя»).

Я был удивлен, озадачен, но в конце концов снова принялся за свой рисунок сначала.

На другой день все повторилось опять: Ашбе подошел, стер рисунок и, ничего не объясняя, отошел. Я был очень расстроен совершенно без толку.

Но я расстроился еще больше и совсем растерялся, когда и на третий, и на четвертый, кажется, и на пятый день повторилось то же.

Я пришел домой, буквально чуть не плача, и сказал жене, что больше не пойду в мастерскую Ашбе. Но моя жена (дочь крупнейшего педагога-скрипача, профессора Московской консерватории Ивана Войтеховича Гржимали), сама очень талантливая художница, удержала меня от этого, говоря, чтобы я набрался терпения: ведь скажет же он что-нибудь в конце концов!

И действительно, в следующий раз Ашбе, подойдя ко мне, стер также рисунок, но не отошел, а, вынув изо рта сигарету, начал объяснять, как надо рисовать, по его мнению. Он объяснял принцип лепки формы светотенью, принцип освещенного шара («*principe der Kugel*»), освещенного куба и прочее.

Он говорил о построении формы, о лепке, моделировке (*Modelierung*) формы тончайшими переходами светотени.

Объясняя построение головы, Ашбе постоянно держал в руках череп.

Я занимался у Ашбе два года и, очевидно, усвоил то, что он требовал от своих учеников, потому что, когда я закончил свой рисунок головы натурщика — католического монаха, он, снова вынув изо рта свою «вирджинку», сказал: «*Das ist schon richtig!*», что обозначало, что курс окончен и мне надо освободить место для других желающих учиться у него, почти буквально толпившихся у дверей его мастерской.

Я учился у Ашбе только рисунку, но в преподавании живописи у него тоже был интересный, своеобразный метод. Вспоминаю его указания о том, что краски нужно смешивать так, чтобы цвета «играли» в смешении, то есть частицы цветов в смешении должны были сохранить свою самостоятельность, давая «слагательное», по определению физиков, смешение. Он употреблял при этом термин «*diamant*» (бриллиантность).

Ашбе, словен по национальности, хотя и жил в Мюнхене, но не имел ничего общего с официальной мюнхенской школой того времени, с сухой Мюнхенской академией.

Впоследствии мне говорили, что этот выдающийся педагог умер в нищете, чуть ли не замерз где-то на улице Мюнхена.

А. И. КРАВЧЕНКО*

1906 год — я за границей^{1*}. В Мюнхен — родину рисунка и мастерскую рисовальщиков — я попал в силу потребности усовершенствовать свой рисунок, пополнить знания в этой области и уйти от надоевших гипсов в школе. Кроме того, меня влекло исполнение давнишней мечты увидеть старых мастеров — Пинакотеку и немецких мастеров рисунка. В Мюнхене мною овладел настоящий психоз работы: она шла с 9 утра до 8 вечера в мастерской проф. Холлоши с небольшими перерывами на завтрак и обед. Рисунок и только рисунок. Мастерская была на мансарде, где в духоте и тесноте 60 человек художников разных стран располагались по радиусу со своими мольбертами и рисовали «копф» (голову), «акт» (обнаженную модель) и «абендакт» (наброски), где на долю «юбманна» (старосты мастерской) приходилась организация всей работы: распределение времени для моделей, чередование их, вписывание вновь прибывавших художников. В паузах он же играл грустнейшие в мире венгерские песни на особой венгерской флейте, и эта музыка была лейтмотивом, который сопровождал занятия в течение всего зимнего семестра в нашей мастерской. Сам Холлоши, подстриженный в кружок, с горящими «педагогическим энтузиазмом» глазами, неотлучно находился в мастерской и со всей добросовестностью кормчего «направлял нашу переполненную ладью по волнам искусства».

Модели были самые разнообразные по возрасту и по костюму. Но Холлоши всегда устанавливал их с ярко выраженным движением и любил ставить академически с упором на одну ногу, чтобы яснее выделялась постановка фигуры. Здесь я впервые познакомился с каркасом фигуры, который Холлоши рекомендовал для более простого уяснения ее пропорций, ее движения и анатомических основ. Холлоши требовал от учеников знания анатомии, он преклонялся перед ясной выразительностью классиков. Постановка фигуры в модели и характер ее — вот его требования. Заветы эти потом прошли во всей моей учебной жизни, и учили этому не только слова Холлоши, но и изумительные образцы искусства в старой Пинакотеке, Дюрер и Гольбейн.

Традиции немецкой школы рисунка (старой) чувствовались во всех мастерских. Художники инстинктивно тянулись в Мюнхен за знанием рисунка. В Мюнхене я познакомился с художником В. А. Фаворским, впоследствии работавшим в той же мастерской Холлоши...

С 1907 года я опять в Московской школе.

* Чтобы пополнить представление о характере занятий в школе Холлоши, приводим воспоминания трех его учеников.

Б. Н. ТЕРНОВЕЦ¹⁹

ИЗ ДНЕВНИКОВ

17 ноября 1911.

Холлоши разругал мой рисунок. Работу Бебутовой назвал *Grossartig*. Я чувствую, что сбит с толку.

20 ноября 1911.

Интересная натурщица: утром египетский акт, среди дня — голова, напоминающая английских прерафаэлитов... *Abend-Akt* — фанатически позирующий старик швейцарец с моноклем.

28 ноября 1911.

Утром и среди дня Холлоши разругал мои произведения, но опять-таки повторил, что у меня есть «*Sinn*».

1 декабря 1911.

Холлоши говорил со мной довольно долгое время. Он сказал, что я нервничаю из-за своей техники и что моя техника мешает мне выражать полностью мои способности. «*Sie haben Kraft*, — сказал он и также: — *Verzeihen sie, aber sie sind ein...*» — эту не вполне понятную фразу я передал всем русским.

5 декабря 1911.

Холлоши сказал мне: нужно рисовать смелее и верить в свой талант...

15 декабря 1911.

Утром довольно плохо рисовал. Холлоши в шутку назвал меня «профессором». Что он хотел этим сказать?

ИЗ ПИСЕМ

Б. Н. Терновец — матери. 11 ноября 1911, Мюнхен.

Сегодня состоялась первая лекция по пластической анатомии, специально для художников; происходит она в большом зале *Neue Anatomie*, снимок которого я посылаю.

Лектор очень талантливый и популярный здесь профессор; лекции будут происходить еженедельно по субботам от 2 до 4. Сидячих мест в зале 300. Но большинство их занято учениками здешней академии, получающими места привилегированно по сравнению с другими. Остальные места распределяются в порядке записи на курс; стоячих мест около 200; мне пришлось попасть в число последних, так как я записался сравнительно поздно (впрочем, я довольно удобно устроился сегодня на лестнице); допускаются к слушанию только учащиеся

живописи и студенты, так что нам наш учитель выдавал специальное удостоверение о нашей принадлежности к его школе. Кроме меня в этом году посещают этот курс еще 4—5 человек школы Холлоши.

Таким образом, мамочка, отпадает одна из причин твоего беспокойства, что, занимаясь в частной школе, я буду знать менее учащихся в академиях. Курс мы прослушаем тождественный, а о лекторе все отзываются с восторгом, так что вряд ли такого удалось бы мне услышать в Москве или Петербурге.

В первый раз он сделал общее введение, выяснил свой взгляд на задачу своего курса и рассказал очень образно и понятно о кости и ее составных частях. Лекция иллюстрируется препаратами и его рисунками — цветными карандашами на белой доске, — а впоследствии будет фигурировать целый ряд натурщиков (иногда до семи в одну лекцию). Для более тщательного усвоения прослушанного я достал у одного молодого русского художника большой курс (400 стр.) пластической анатомии, принятый в Петербургской Академии.

Школу рисования посещаю аккуратно; преподаванием — насколько можно судить по первым впечатлениям — я доволен; Холлоши опытнее, энергичнее и больше дает, чем Киш. Большинство учеников, с которыми мне пришлось о нем беседовать, отзывається о нем с очень хорошей стороны: он обращает внимание на существенное, не делает поверхностных замечаний, учит конструировать, а не копировать слепо видимое глазом. Среди его учеников один был в Краковской, другой в Будапештской академии, и говорят, что постановка дела у Холлоши серьезнее.

Б. Н. Терновец — отцу. 9 декабря 1911, Мюнхен.

За рождество состав нашей школы несколько изменится. Некоторые уезжают, других, напротив, ожидают к Новому году. Уже приехал работавший раньше молодой швейцарец, друг бывшего «юбмана». На рождество к себе уедут немногие, так как занятия будут идти полным ходом (перерыв всего три дня). Большинство учеников, занимающихся зимой, собираются к Холлоши и на лето. Летом школа переезжает в Венгрию, в небольшой провинциальный городишко (всего 3—4 тысячи жителей), расположенный в красивой местности. Занимаются там под открытым небом, если же дождь идет — под навесом. Работают исключительно красками и изучают воздух и свет. Позируют тамошние крестьяне, причем большинство из них русины, то есть славяне, родственные малороссам. Ученики, проводившие там лето, отзываються с большой похвалой об этих летних занятиях. Начинают работу рано утром — в 7 часов и работают до 12. Затем двухчасовой перерыв на обед и отдых и снова занятия от 2 до 5. Так как жизнь в маленьком городке однообразная, без всяких увеселений, то все интересы сосредоточиваются на искусстве, отчего успешность работы только выигрывает.

Б. Н. Терновец — отцу. 23 декабря 1911, Мюнхен.

... В четыре часа трое учеников, в том числе и я, отправились на квартиру Холлоши, чтобы пригласить его с женой (на елку). Жены дома не оказалось.

Холлоши сидел в своем просторном ателье и играл на виолончели. В углу лежала громадная белая собака. В комнате висят несколько работ его кисти, в стороне — недооконченный автопортрет, который он поспешил перевернуть; по стенам предметы редкости и старинны, в числе которых оказался медный русский самовар, играющий здесь не какую-либо утилитарную, а чисто декоративную роль.

Б. Н. Терновец — отцу. 4 января 1912, Мюнхен.

В школе у нас новости: с 1 января ряд лиц, в том числе и я, стали писать, по совету Холлоши, красками. Кроме того, снова поступило несколько новых учеников...

Б. Н. Терновец — отцу. Ок. 17 января 1912, Мюнхен.

... Холлоши лишь постепенно привыкает к новым лицам. советы и указания он дает, конечно, с одинаковой полнотой как старому, так и новому ученику. Но в антрактах предпочитает беседовать со старыми учениками. Только недавно как-то он заговорил с нами, русскими... Говорит он парадоксально, о многом судит неправильно, но и в заблуждениях своих интересов благодаря оригинальности и искренности мышления.

Б. Н. Терновец — отцу. 25 июля 1912, Течин.

Встаю от 6 до 7 часов, до 12 часов занимаюсь в школе, затем снова занятия от 3 до 6. Рисуем стоя, что довольно утомительно. Ужинаем в 7 часов (обед в 12 с половиной часов), по вечерам часто собираемся у Холлоши, где болтаем за чашкой чая...

Школа расположена в 15 минутах ходьбы от меня; надо перейти через реку Тиссу, широкую, быстро бегущую; питается она горными ручьями Карпат, и потому вода часто мутная. По ней постоянно спускаются плоты. Школа расположена вблизи реки. Стоит большой навес, под которым мы работаем в дурную погоду, и рядом сарай, где мы складываем ящики, мольберты, этюды и т. д. Местность кругом живописная. Над городом возвышается гора Кересен, около 1000 метров высоты, вдали голубеет цепь гор — это отроги Карпат. Растительность интересная и разнообразная. Надеюсь вывезти отсюда несколько интересных пейзажей. К сожалению, пока стоит очень неровная погода; настоящие летние жары здесь еще не начинались.

Сам город Течин имеет до 8 тысяч обитателей. В нем три церкви: венгерская католическая, венгерская протестантская и русинская униатская. Население смешанное: венгры, русины, евреи и цыгане. Городских костюмов меньшинство; на всем лежит отпечаток большой деревни. Постоянно видишь

крестьян с косами и вилами, проходящие с полей стада; мужчины здесь ходят в черных жилетках и широчайших белых шароварах, издали получается полное впечатление юбки; одежда женщин слегка напоминает нашу малороссийскую. Интересны евреи в своих длинных черных сюртуках, в окаймленных мехом шапочках и с классическими пейсами.

Народу в школе меньше, чем зимою, всего 14 человек. Дам только три, и то одна скоро уезжает, остальные все мужская молодежь. Русских, к сожалению, нет никого. Есть из России поляк и полька, но говорят они по-русски плохо, и мы чаще изъясняемся по-немецки. Вообще немецкий язык в школе господствующий, плохо лишь, что все говорят на нем с акцентом и безбожно коверкают. Половину коллег я уже знал по Мюнхену, другие — новые для меня.

Б. Н. Терновец — отцу. 17 августа 1912, Тешо.

Работа в школе идет своим порядком. Вчера к вечеру (от 4 до 6 часов) начали писать пейзаж довольно большого размера (64 сант. × 64); воспроизвожу один живописный уголок в Тешо: канаву с водой, через нее мост и ряд домов на заднем плане. Мотив интересный и для меня новый. Работаю прямо на улице рядом с другим коллегой, венгром. Порядком мешает публика, взрослые подходят и останавливаются минут на 10—15. Мальчишки и девчонки из соседних домов — так те совсем не отходят, копошатся у ног и следят за процессом работы; кажется, их всего более занимает, как я выдавливаю из тюбиков краску на палитру.

Б. Н. Терновец — отцу. 23 октября 1912, Мюнхен.

... Школу посещал усердно: народу уже свыше 15 человек, так что скоро будет уже тесно. По понедельникам, когда ставят натуру и распределяют места на неделю, все стремятся прийти пораньше, чтобы занять лучшее место. Обычно более ценят *en face* и *trois quarts*, чем профиль.

Б. Н. Терновец — отцу. 23 ноября 1912, Мюнхен.

Холлоши, Киш и другие советовали своим ученикам хоть немного лепить. Когда лепишь, продумываешь все формы гораздо полнее и тщательнее; ведь ты должен тогда ознакомиться с натурщиком со всех сторон, полностью, в живописи же ты смотришь с одной точки зрения, случайной и иногда вовсе не характерной. И если существует ряд проблем, для каждой области особых (напр., перспектива, краски в живописи и т. п.), то не надо забывать, что основной материал, над которым ты работаешь, остается тот же самый — это человеческое тело; понять, изучить, ясно представить себе конструкцию головы и фигуры человека — это основная задача как для живописца, так и для скульптора, без разрешения которой невозможно искусство.

Б. Н. Терновец — отцу. 15 июня 1913, Мармарони-Сигет.

Так как Холлоши в Сигете первый год, то и он мало знает город, и к нам не привыкли, почему комнаты подыскать гораздо труднее, чем в маленьком Течин, где из года в год определенные комнаты сдавали на лето ученикам Холлоши...

Школа наша за городом, в городском саду. Хотя здесь и красиво, но опять свои неудобства: много публики, непринужденно глазающей на наши работы. Публика так надоела своей назойливостью и расспросами, что под конец небольшую площадку, где мы работаем, огородили низкой проволокой. До меня на этой почве разыгрался ряд скандалчиков: напр., атлет из гостившего здесь цирка, явившись среди учащихся, упорно не желал удалиться, так что пришлось звать полицию и удалять его насильно.

Распределение времени школьных занятий довольно нелепо: от 7 до 11 часов, затем от 3 до 6 часов. И вот после 11 часов в ожидании обеда, который всегда около половины первого, мы слоняемся в бесцельном ничегонеделании. К 7 часам все равно почти никто не приходит, а перенести время на 8—12 часов Холлоши почему-то не соглашается. Окрестности здесь живописны, на горизонте голубая цепь Карпат, но опять-таки в Течин было красивее, а главное, вольнее. Там идешь 2—3 минуты — и уже среди полей, на просторе. Перед тобой широкая Тисса и уходящая вправо и влево гладь полей. Прямо Кересет с такими благородными очертаниями.

А. Н. ТИХОМИРОВ²⁰

О ПРЕПОДАВАНИИ ШИМОНА ХОЛЛОШИ

Первое, в чем надо отдать себе отчет, это то, в каком отношении находится к глазу голова (грудная клетка, таз и т. д.): выше, ниже, на уровне, в en face , в $\frac{2}{3}$, в $\frac{2}{10}$ и т. д. Сравнение с призмой — спичечной коробкой.

В установленную таким образом призму, когда решено, насколько она видна сверху (или снизу), сколько видно фасовой и сколько боковой стороны и каков ее наклон, надо было врисовать все шесть плоскостей головы (или грудной клетки и т. д.) — четыре со всех боковых сторон, верх и низ. Невидимые линии граней, заслоненные видимыми формами, прочерчивались (а по масляной живописи ручкой кисти). Так, например, обязательным было наметить положение второго уха, если видно только одно.

Это уже давало обвод головы, в котором было определено лицо, и отношение к нему боковых плоскостей головы.

В лицевой плоскости коробочки (применительно к пропорциям модели)

требовалось установить наиболее широкое место, которое всегда образуют скулы, затем идет к низу сужение и несколько ниже рта идет новое сужение. Отрезку от глаз до нижней линии носа на боковой плоскости соответствует ухо. Линия рта — угол челюсти.

Скуловому расширению уделялось большое внимание, так как оно было при освещении сверху самым светлым местом лица. Этот план (в виде полулуния) одной половиной входил в состав лицевой плоскости, другой — в состав боковой плоскости. По голове, шее, груди, спине и т. д. прочерчивалась (решалась, определялась) средняя линия. При записи и переписи она (как и другие вспомогательные линии) восстанавливалась обычно черенком кисти.

Холлоши настойчиво предпочитал для школьных занятий обнаженную женскую модель, полагая, что в мужской фигуре мускульный орнамент заслоняет конструкцию масс. Рекомендовал самые простые позы, преимущественно стоя и с опорой на одной ноге, так как так лучше выступала вся логика архитектуры. При этом при рисовании, например, спереди прорисовывались и те формы, которые не видны (формы сзади и наоборот), так что в одном силуэте были присованы оба аспекта и спереди и сзади.

Решение всей системы замкнутых граней давало основу для светотеневого решения (свет, полутень, тень, рефлекс) и для цветового решения, так как отвесные, наклонные, освещенные и теневые грани имели свои цветовые характеристики, притом в конкретном соотношении.

Наставная на строгом прослеживании конструктивной схемы по живой модели изо дня в день, на каждом шагу, развивая искусство в и д е т ь, создавать пространственное представление объективной формы, Холлоши, естественно, не ставил целью создание красивого этюда, потому что к концу постановки у учеников не оставалось законченного этюда, а лишь ряд опровергающих друг друга опытов построения. Тем не менее он иногда рекомендовал оставить на память тот или иной набросок, если в нем была положительная ясность. Подобно Г. Маре, он предпочитал этюд, где нечто было понято (*verstanden*), тому этюду, в котором было лишь почувствовано. Это примечательно в художнике, который в творчестве требовал переживания, чувства. Схема заставляла обобщать, а чувство общего Холлоши считал очень важным. Брать верно не два соседних отношения, а все отношения в целом — 8—10 и больше моментов, — все основное он считал исходным моментом. «Люди додумались, — говорил он: — чтобы сделать верно, надо овладеть отношениями в целом». Ученик, по его мнению, становился художником с того момента, когда научался видеть целое.

По мере развития ученика значение конструктивной схемы, естественно, становилось более второстепенным, и Холлоши навводил учеников на наблюдение жизни: как выглядят крестьяне, сидящие на проезжающих возах, как стоят в церкви или на базаре, какие составляют группы; рекомендовал зарисовывать подмеченное по памяти.

ШИМОН ХОЛЛОШИ О ШКОЛЬНОМ ИЗУЧЕНИИ ЦВЕТА

В отличие от очень многих выдающихся педагогов Холлоши, насколько я мог его понять, придерживался установки, что цвету и колориту можно учить в такой же степени, как рисунку и форме. По всей вероятности, проблемы цвета он решал по-разному на разных этапах своего развития — ведь он был живым художником, непрерывно развивавшимся, ищущим, ставившим перед собой все новые и новые задачи. В одном из писем к Иштвану Рети он писал, как об отрадной стороне тяжелой педагогической работы, о возможности видеть в учениках продолжателей своего опыта («живешь дольше себя»); он приобщал учеников по мере возможности к тому, над чем бился сам.

В школьных упражнениях с натурщиков (да и в пейзаже) рисунок был первоосновой и отправным пунктом работы. Когда соотношение больших масс и плоскостей было решено (иногда после трех-четырех сеансов — в зависимости от каждого конкретного случая), студиец приступал к живописи, причем и в этом процессе не было места субъективному произволу, туманному «чувству». «Чувство» показывало себя в том, с какой силой и определенностью решалась гармоническая задача, объективно верная. Наиболее ясно принципы решения цветовой задачи выступали у Холлоши в «пленэрных» упражнениях, в живописи под открытым небом, ибо там система контрастов и рефлексов определяла лепку формы с особенной ясностью. В городе, зимой, в сером свете мастерской это было не так увлекательно.

Быть может, лучше всего вспомнить какой-нибудь конкретный пример. Модель обыкновенно сидела в тени, редко на полном солнечном свете. В этой Прозрачной полутени от дерева или навеса она в солнечный день выступала более или менее контрастным силуэтом к солнечной дали — фону, скажем, как нечто фиолетоватое, контрастирующее к беловато-оранжевой массе солнечной дали (с различным содержанием красного). Когда это большое отношение было найдено, начинались поиски внутри этого найденного созвучия, сочетания двух пятен. Так как рисунок давал определение основных плоскостей (какая плоскость отвесная, какая обращена к небу, какая к земле — траве, или к стене — кусту и т. д.), то надо было найти красочное выражение для каждой плоскости. Большей частью они находились в соотношении контраста, парного контраста или триадного (парные — варианты сочетаний желтого — синего, оранжевого — фиолетового, зеленого — красного и т. п.; триадные — оранжевое, фиолетовое, зеленое). Разумеется, Холлоши был очень далек от абстрактных схем синьязковского типа. Каждый тон воспринимался как живая цельность, но какие-то его тенденции к контрастам помогали сознательно разобраться в том, как цвета лепят форму. Например, голова в пленэре имела, разумеется, точки и плоскости, на которые небесный световой рефлекс падал наиболее отвесно, которые в наибольшей степени перпендикулярно получали свет неба. Они были наиболее холодными — свинцовыми, фиолетовыми и т. п. По другим отвесным плоскостям свет скользил, в них

сильнее выступала локальная характеристика (иногда нечто розовое, розо-по-оранжевое и т. п.). Наконец, были плоскости-тени, обращенные к земле или траве, с разными золотисто-зелеными, буро-зеленоватыми и другими характеристиками. Различными по цвету были, понятно, и отвесные плоскости, находящиеся под разным углом к глазу, но то, что они находятся под углом друг к другу, будет определять разную их характеристику. Все это образует каждый раз некую цельность с локальным цветом, материальной основой и т. д.

Найденные решения для ближней прзмы обвода головы раскрывали закономерности и других явлений — более далеких или более близких планов (и у отношения забора к земле был тот же принцип, что у щеки к горбинке носа). При этих больших пространствах Холлоши был склонен видеть в близких планах красные элементы (независимо от того, что это было). В зеленой траве переднего плана он указывал, как сильны пурпуровые элементы в проглядывающем между листьями черноземе. На вторых планах доминировали желтые элементы, в дальних — голубовато-зеленые. Но, разумеется, все это было очень далеко от схемы. Окончательное решение для каждого пятна могло быть найдено только после сопоставления сразу всех изображаемых «пятен-плоскостей». Иногда с учебной целью Холлоши рекомендовал решать отношения форсированно: то, что желтее, делать почти желтым, более красноватое — почти красным и т. п. Если степени отношений были верными, впечатление иллюзии могло быть достигнуто почти чистыми красками. В мое время Холлоши сокращал окры, умбры за счет красок, более близких, к спектру, но сам умброй пользовался и не считал этого зазорным. Он иногда говорил (вернее, показывал) об особенностях пленэра, этой вибрации цвета. Я вспоминаю, как я не мог получить верного эффекта в маленькой фигурке крестьянина в белой рубаше — на солнце. Холлоши чистой кистью взял капельку кобальта с белилами, потом другой чистой кистью капельку лимонного кадмия с белилами, третьей — чуть-чуть краплака с белилами, четвертой кистью он взял доли этих трех смесей и, не перемешивая их, положил на место — белое засверкало пленэрным мерцанием.

Мне вспоминается еще пара слов, которые он сказал у своего «Марша Ракоци». В последнем решении было много светлого пленэра, и он (пленэрист!) был недоволен. «Раньше было написано в более темных тонах, но я прислушался, — с некоторой злостью говорил он, — к тому, что мне говорили мои друзья: так темно.» И он залился, что изменил в светлую сторону.

По некоторым картинам Холлоши — пейзажам — видно, что он иногда все сводил к тончайшим цветовым контрастам, темно-светлые различия почти исчезали. В сумерки, когда цвета гасли, картина казалась однородной плоскостью. В школе же он учил следить, и очень настойчиво, и за светлым и за темным. Он очень высоко ценил импрессионистов, но как высоко содержательное человеческое искусство, а не за одно солнце. Эд. Мане, Дега вызывали у него преклонение.

Но наряду со всем этим Холлоши очень ясно понимал, что беседы о жизни и литературе, непосредственное жизненное общение важнее для будущего художника, чем важнейшие проблемы живописи. В одном из его писем к Рети есть слова: «Нам в искусстве сейчас нужен больше человек, чем живописец. Чувствовать, а не живописать». Это говорил мастер самых неутомимых и требовательных исканий в области живописных проблем.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ «Kunstchronik», XVI, 1904/1905, № 31, 18 августа 1905 г., стр. 505.

² Это направление в немецком искусстве 30—40-х годов XIX века получило условное название «бидермайер» по фамилии вымышленного лица, именем которого назвал свою книгу поэт Л. Эйхеродт — «Biedermeiers Liederlust». Помимо жанров и интерьеров представители бидермайера писали также пейзажи и портреты. Наиболее значительными художниками этого направления были Г. Ф. Керстинг, К. Шпицвер, Ф. Г. Вальдмюллер, пейзажист и иллюстратор Л. Рихтер, Ф. Райский, Ф. Васман, П. Фенди, К. Блехен и другие.

³ К. Маркс, Буржуазия и контрреволюция. К. Маркс и Ф. Энгельс, Соч., т. VII, стр. 56.

⁴ Ф. Энгельс, Роль насилия в истории. К. Маркс и Ф. Энгельс, Соч., т. XVI, ч. I, стр. 464.

⁵ Характерный для австрийского академизма и, в частности, для Венской академии отход от современности и живого искусства сегодняшнего дня в части прогрессивных его устремлений приобрел особенную остроту в последней четверти века. В одном из «Писем об искусстве», относящихся к 1893 году, Репин писал о своем знакомстве с Венской академией:

«Еще в Кракове молодые художники поляки сказали мне, что они учатся или в Мюнхене, или в Париже.

— А почему же не в Вене?

— О, в Вене академия хуже Краковской школы, учиться там не у кого.

Я этому не верил до сегодня, когда я посетил академию — классы и мастерские...

В академических классах манера преподавания старая, скучная, условная, учеников мало. Далеко им до нашей даже академии. Я не говорю уже о нашей московской школе, которая могла бы служить образцом для всех европейских академий. У нас этому никто не поверит, надо божиться.

Я полюбывал заглядывать в мастерские молодых, подающих надежды художников — ой, как пусто и грустно... Как старо и безотрадно. Очевидно, тут нет жизни в искусстве. Со смертью искусственного, больного Макарта — искусства нет». («Воспоминания, статьи и письма из-за границы И. Е. Репяля», Спб., 1901, стр. 98 и 100.)

* «Братство св. Луки» было основано в 1808—1809 годах в Вене, окончательное оформление получило в 1810 году в Риме, где группа его членов составила некое подобие монастырской общины, возглавлявшейся И. Ф. Овербеком. Помимо него в число назарейцев, как были иронически названы члены «Братства» в честь первых христиан, входили П. Корнелиус, В. Шадов, Ю. Шнорр фон Карольсфельд, Ф. Фейт, Ф. Пфорт, И. Фюрих и другие.

Исходной идейной посылкой творчества назарейцев было подчинение искусства церкви и ее потребностям. Они искали путей возрождения религиозного христианского искусства на основе обращения к памятникам итальянской живописи XIV века и работам старонемецких мастеров. По существу, это было утверждение эклектизма и стилизаторства, поскольку подражание формальной стороне как таковой предполагало полное игнорирование тех реалистических поисков, которые составляли существо итальянского искусства эпохи Возрождения и обуславливали характер решения любого сюжета. Идя по пути идеалистической трактовки образа, назарейцы ограничивались внешним правдоподобием, отказываясь от углубленного изучения натуры. Их излюбленными жанрами были исторические, религиозные и аллегорические композиции, а также фресковые циклы, представлявшие характерную попытку воссоздания монументального стиля. Уже само тяготение к этим жанрам свидетельствовало о безразличии к современной тематике, отвлекавшей, с их точки зрения, художника от «высоких» задач искусства. По существу, искусство рассматривалось назарейцами как особый вид деятельности человеческого духа, в котором человек свободен от необходимости исходить из окружающей действительности и натуры. Это было основное положение, объединявшее всех представителей «Братства», несмотря на различие их творческих исканий и индивидуальностей. Если в той же дюссельдорфской школе, на которую оказал первоначально сильное воздействие возглавивший ее В. Шадов, религиозная тематика не стала доминирующей и преимущественное внимание уделялось историческим жанрам и литературным темам, то трактовка этих сюжетов оставалась, особенно в ранний период существования школы, идеалистической. Для нее характерна общая тенденция к приукрашиванию действительности, поиски внешней красоты и занимательности общего решения, что так ярко проявилось, например, в картинах Э. Бендемана, Т. Гильдебрандта или даже в жанрах И. П. Газенклевера — более правдивых и свидетельствующих о попытке критического осмысления изображаемых явлений.

Принципы назарейцев как нельзя более отвечали интересам юнкерско-монархических кругов, и уже в 20-х годах XIX века представляемое ими направление в искусстве становится официальным. Приобретенное ими влияние

было тем более значительным, что, пользуясь сильной поддержкой, назарейцы не только заняли места придворных художников при многих немецких дворах, но, главное, получили руководство почти всеми основными художественными школами Германии. П. Корнелиус и В. Шадов долгое время руководили Дюссельдорфской академией художеств, Ю. Шнорр фон Карольсфельд — Берлинской и т. д. И если творчество назарейцев не приобрело широкой популярности, то оно сыграло большую роль в формировании немецкой академической педагогики.

⁷ Ф. Энгельс, Письмо Иоганну Дитцу от 13 декабря 1890 г. К. Маркс и Ф. Энгельс, Соч., т. XXVIII, стр. 270.

⁸ Вторая половина XIX века была отмечена в развитии немецкой бытовой живописи обращением к народной жизни, к жизни крестьян и городской бедноты, с их обычаями, праздниками, повседневными семейными событиями. Именно бытовая живопись стала тем видом искусства, в котором с наибольшей полнотой проявились реалистические тенденции немецкой живописи этого периода. Если, с одной стороны, в ней нашли дальнейшее развитие традиции бидермайера, то с другой — наметилось стремление к более глубокому изучению натуры. Произведения этого жанра, среди которых наиболее значительными в художественном отношении были работы дюссельдорфских мастеров Л. Кнауца и В. Вотье, отличаются знанием быта, этнографических особенностей каждой местности, крестьянских типов, рисуемых с большой теплотой, мягким юмором в передаче незамысловатых сюжетов. Однако это обращение к окружающей действительности исключало момент критического ее анализа и оценки. Художники стремятся скорее к идеализации жизни, чем к ее описанию. Отсюда рождается интерес к патриархальным чертам жизненного уклада, как бы утверждающим его вековечность и неизбежность, к идиллическим «благополучным» сюжетам, отказ от драматических конфликтов, преобладание описательства, иллюстративного начала в изображении того или иного события. Воспроизводимые сцены носят, как правило, праздничный характер, известный налет театральности при общей верности деталей, их наблюдательности на натуре. «Недостатки Деффенгера одного сорта с недостатками Вотье, — подчеркивал Стасов, давший общую высокую оценку немецким жанристам, — некоторая сентиментальность и излишняя сладость и красивость типов и чувств». (В. В. Стасов, Искусство XIX века. Избр. соч. в трех томах, т. III, 1952, стр. 568.)

⁹ Очень любопытен в этом отношении рассказ В. Д. Поленова о его встрече во время пенсионерской поездки с Пилоти. «Я был у некоторых мюнхенских знаменитостей в мастерских, — пишет он в 1873 году, — и был особенно хорошо принят Пилоти. Он меня принял как себе равного художника если не по достоинству, то по стремлению. . . Пилоти расспрашивал меня про нашу Академию, про ее направление, про мои личные работы и намерения, словом, сразу поставил меня почти на дружескую ногу. Я, разумеется, воспользовался таким расположением и расспрашивал у него обо всем, что меня интересовало. Между прочим, он рассказал мне, как он прошел свою школу, как он, будучи учеником сперва

Корнелиуса, потом Шнорра, впал в уныние от их мертвенности и выдуманных принудительных форм, как он бросил все это и один стал работать с натуры. (Нет лучшего учителя, милый друг.) Сначала с натуры и только с натуры, не подражая никому; поэтому молодому художнику лучше начинать с так называемого жанра, то есть с картин, которые он берет прямо непосредственно из жизни, его окружающей, и, только стоя твердо на реальной жизненной почве, переходить к исторической живописи; ибо только тогда картина будет своим собственным произведением, а без строгого изучения натуры всегда впадешь в подражание или ничтожество». (Е. В. Сахарова, Поленов, «Искусство», 1950, стр. 36 и 37.) Впрочем, внутренние противоречия взглядов и практики Пилоти молодой Поленов здесь не заметил.

²⁰ В. В. Стасов, Искусство XIX века. Избр. соч. в трех томах, т. III, 1952, стр. 564.

²¹ Касаясь расцвета декадентских течений в Германии этих лет, Стасов писал: «Последняя четверть XIX века ознаменовалась [для германской живописи тем самым явлением, которым она ознаменовалась и для французской: декадентством. Это была болезнь, которой корень лежал во французской новейшей литературе и которая, казалось бы, должна была поэтому проявиться главным свой развал и главную губительную свою силу во Франции, но на деле вышло не так. Вышло, что декадентство, прошедев довольно изрядно во Франции, Бельгии, Англии и отчасти и в некоторых второстепенных странах Европы, везде склонилось к своему закату, но нигде не выкинуло таких многочисленных отпрысков и ветвей, как в Германии, нигде оно не поселилось в умах своих сектантов с таким упорством, упрямством и неподатливостью, как в Германии». (В. В. Стасов, Искусство XIX века. Избр. соч. в трех томах, т. III, 1952, стр. 581.)

²² О том, что представлял собой Мюнхен 90-х годов прошлого века, очень интересно рассказывает А. А. Рылов в своих воспоминаниях о поездке по Европе в 1898 году в составе учеников мастерской А. И. Куинджи.

«... На другой день мы были уже в Мюнхене, столице Баварии, центре германского художественного мира. Там работали такие художники, как Лейбах, Штук, Бартельс и много других выдающихся мастеров. Издавались художественные журналы, распростиравшиеся по всему свету. Пользовались славой хранилища старого и нового искусства — пинаотеки, галерея Шака, музей скульптуры — глиптотека и другие.

В Академии художеств и в частных мастерских работали молодые художники, съезжавшие со всей Европы. Особой известностью пользовались студии Ашбе и венгерца Голоши. В Мюнхене периодически устраивались международные выставки, сессии^{*} и постоянные выставки старого и нового искусства.

^{*} Сессии — объединения художников, возникшие в конце XIX века в ряде городов Германии и выступавшие против официального направления в искусстве, в частности против академизма. Под лозунгом борьбы за «свободное» искусство эти объединения выступали в деятельности проводниками модернистских тенденций. Мюнхенский сессии образовался в 1892 году. Президентом его состоял Ф. Уде, проповедовавший реакционный «христианский социализм».

В первый день приезда вся наша компания отправилась бродить по городу. Проходя мимо красивого здания Академии художеств в стиле итальянского Возрождения, мы увидели на ступеньках широкой лестницы группу людей в различных костюмах, видимо, чего-то ожидающих: это модели. Стройные женщины, сильные мужчины, старики и старухи, целая семья итальянцев в национальных костюмах, красивые девушки, смуглые черноглазые кудрявые дети — все ждут работы у художников. Залитые солнцем, эти группы были очень живописны.

Только что отошли мы от Академии, как заметили двух мужчин, бегущих через улицу с салфетками в руках и что-то жующих. Оказались русские художники: Игорь Эммануилович Грабарь и Дмитрий Николаевич Кардовский. Они увидели нас из окна рестораника «Минерва» и, выскочив из-за стола, побежали к нам. Мы все отправились обедать в «Минерву». Стены ресторана покрыты произведениями художников, даривших хозяину свои работы. Большинство — этюды, эскизы, карикатуры.

После обеда мы еще что-то осматривали, а вечером были приглашены на чашку чая нашими русскими мюнхенцами.

В большом ателье с окном, выходящим на зеленый пустырь, жили Грабарь и Кардовский, по соседству с ними их товарищ Ясинский — импрессионист, писавший главным образом цветы и натюрморты. С ним и с Грабарем я учился одно время в натурном классе Академии художеств.

Все, кроме Архипа Ивановича [Куинджи], пришли в назначенный час. Посреди мастерской стоял низкий круглый подиум, покрытый чистой белой бумагой. На нем кипел русский самовар, расставлена чайная посуда, бутылки и т. д. Вокруг подиума вместо стульев на полу диванные подушки, коврики, скамеечки и другие приспособления. Началась оживленная беседа. Художники, уже несколько лет работавшие в студии Ашбе, рассказывали много интересного о жизни в Мюнхене...

Мы, конечно, осмотрели в Мюнхене все музеи и выставки. Я теперь забыл, где что я видел: в музеях или на выставке. Помню, восторгался большими картинами испанского художника Соролла-Бастиды, изображающими жизнь морских рыбаков под южным жгучим солнцем, барки с полураспущенными парусами, которые треплются и надуваются ветром, голубые тени играют на них с ослепительными пятнами света. Поразительно правдивы, свежи, бодр и веселы эти южные солнечные краски. Особенно мне понравились в музее произведения итальянского оригинального мастера Сегантини. Какой сильный, блестящий, точно мозаичный колорит. Какая-то особая техника мазков, похожих на отшлифованных червяков. Правдиво изображена природа и жизнь на высоких плоскогорьях Альп. Прозрачный горный воздух и ясное горное солнце, под которым так четко рисуются люди с лошадьми, стада коров и овец, а на горизонте зубчатые вершины снежных гор. В галлерее Шака мы видели известные картины Бёкллина: «Вилла у моря», «Центавр и кузнец», «Священная роща» и др. Мастерски написаны картины Штука: «Война», «Грехопадение». Замечательны

портреты Ленбаха и т. д.» (А. А. Рылов, Воспоминания, Л.—М., «Искусство», 1940, стр. 87—88.)

¹² И. Э. Грабарь, Моя жизнь. Автобиография. М., «Искусство», 1937, стр. 120—121, 126—131, 134, 138 и 142. После непродолжительных занятий в Петербургской Академии художеств и, в частности, в мастерской П. П. Чистякова Грабарь вместе с Д. Н. Кардовским уехал в 1896 году за границу — сначала в Берлин, затем в Мюнхен, в котором пробыл до 1901 года. В школе Ашбе Грабарь занимался с 1896 по 1898 год, причем уже с 1897 года он начал помогать Ашбе в преподавательской работе, будучи старостой его мастерской. В 1898 году он ушел из мастерской и вместе с учителем организовал школу Ашбе — Грабаря, которая функционировала до начала 1899 года.

¹⁴ О том, как именно протекали его занятия у Ашбе, Грабарь рассказывает и в других своих воспоминаниях, посвященных Д. Н. Кардовскому.

«В Академии (Петербургской. — *Авт.*) наш товарищ по репинской мастерской Браз очень нахваливал мюнхенскую школу Холлоши, в которой сам учился, и мы намеревались поступить в нее. На месте, однако, выяснилось, что лучшая из мюнхенских школ — школа Ашбе, к которому мы и направились...

Мы наняли неподалеку мастерскую и начали свою новую школьную жизнь, одержимые одной упорной неотвязной мыслью — учиться, учиться, учиться. И, забыв все на свете, мы учились, учились, учились.

Уже в Петербурге мы были невысокого мнения о нашем умении, но все же не подозревали, до чего действительно низка была наша профессиональная грамотность, даже в части элементарной.

Мы работали с утра до вечера, пока было светло, оставаясь в школе после окончания всех занятий, после того как наши товарищи рассыпались кто куда — за город, на велосипедах, по кафе, по бильярдным. Неистово принялись за анатомию, без конца рисовали кости, мышцы, ходили в анатомический театр, морг.

Через год мы уже были наиболее любимыми и умелыми учениками Ашбе. Много наших работ давно уже висело в оригиналах.

По праздникам мы работали дома, занимаясь композицией». (И. Э. Грабарь, О давно минувших днях. Статья в юбилейном сборнике «Д. Н. Кардовский и О. Л. Делла-Вос-Кардовская», М., 1939, стр. 27—29.)

¹⁵ Воспоминания Д. Н. Кардовского в записи В. Лобанова. Опубликованы под названием «Мои открытия (из признаний художника)» в юбилейном сборнике «Д. Н. Кардовский и О. Л. Делла-Вос-Кардовская», стр. 38.

¹⁶ Оценивая впоследствии педагогическую деятельность Д. Н. Кардовского, Грабарь в связи с его юбилеем писал: «Он раньше меня уехал из Мюнхена, вернувшись снова к Репину в его мастерскую, где вскоре же превратился из ученика в его помощника, а затем и в руководителя самостоятельной мастерской.

Здесь, а впоследствии в Москве и снова уже в Ленинграде он научил не одну сотню своих учеников тому, чему сам научился у Ашбе и что углубил и расширил

своей долгой педагогической и творческой деятельностью». (Юбилейный сборник «Д. Н. Кардовский и О. Л. Делла-Вос-Кардовская», стр. 30.)

17 ¹⁹ Из воспоминаний М. Ф. Шемякина, записанных его сыном, художником М. М. Шемякиным. М. Ф. Шемякин занимался в школе Ашбе в 1901—1902 годах.

18 ²⁰ Отрывок из неопубликованных мемуаров художника, находящихся у его жены, искусствоведа К. С. Кравченко.

19 ²¹ Выдержки из дневников и писем Б. Н. Терновца, публикуемых впервые и находящихся у его жены, искусствоведа Н. В. Яворской.

20 ²² Воспоминания А. Н. Тихомирова о занятиях у Холлоши написаны в 1955 году по просьбе авторов настоящей книги. Публикуются впервые.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Маркс К., Буржуазия и контрреволюция. К. Маркс и Ф. Энгельс, Соч., т. VII.
- Энгельс Ф., Письма 1888—1891. К. Маркс и Ф. Энгельс, Соч., т. XXVIII.
- Энгельс Ф., Роль насилия в истории. К. Маркс и Ф. Энгельс, Соч., т. XVI.
- Бакушинский А., Григорьев А. и Радлов Н., Д. Н. Кардовский. Серия монографий «Советские художники». М., 1933.
- Голлербах Э., Рисунки М. Добужинского, М.—П., 1923.
- Грбарь И. Э., Моя жизнь. Автобиография, М., 1937.
- Кардовский Д. Н. и Делла-Вос-Кардовская О. Л. Юбилейный сборник. М., 1939.
- «Каталог юбилейной выставки произведений Д. Н. Кардовского и О. Л. Делла-Вос-Кардовской», М.—Л., 1938.
- «Каталог выставки. Немецкая живопись XVII—XIX вв.» (Гос. музей изящных искусств). Сост. Е. В. Гольдингер, А. Н. Замятина, В. Н. Крицкая и А. Д. Чегодаев. М., 1930.
- «Путеводитель по выставке. Немецкое искусство XV—XIX вв.» (Гос. Эрмитаж). Сост. А. Н. Изергина и А. Н. Немилов. М., 1952.
- [Репин И. Е.] «Воспоминания, статьи и письма из-за границы И. Е. Репина». Под ред. Н. Б. Северовой. Спб., 1901.
- Репин И. Е. и Крамской И. Н., Переписка. 1873—1885. М.—Л., 1949.
- Репин И. Е. и Стасов В. В., Переписка, М.—Л., 1950.
- Репин И. Е., Письма к Е. П. Тархановой-Антокольской и И. Р. Тарханову, Л.—М., 1937.
- Рылов А. А., Воспоминания, Л.—М., 1940.
- Стасов В. В., Искусство XIX века. Избр. соч. в трех томах, т. III, М., 1952.

- Стасов В. В., Нынешнее искусство в Европе. Художественные заметки о всемирной выставке 1873 г. в Вене. Избр. соч. в трех томах, т. I, М., 1952.
- Яворская Н. В., Искусство Югославии, «Искусство», 1947, № 5.
- Bénézit, Dictionnaire critique et documentaire. 1948—1954.
- Dresslers Kunstjahrbuch. Handbuch der deutschen Kunstpflege (einschliessl. Deutsch—Österreichs und der Deutsch—Schweiz) und Rangliste deutscher bildender Künstler, Kunstgelehrter und Kunstschriftsteller. Rostok, 1907 u. 1913.
- Enciklopedija Jugoslavije. I (A-Bosk). Zagreb, 1955.
- Franke F. A., Publikum und Malerei in Deutschland vom Biedermeier zum Impressionismus. 1934.
- Hamann R., Die deutsche Malerei vom Rokoko bis zum Expressionismus. Leipzig u. Berlin, 1925.
- Hamann K., Geschichte der Kunst von der altchristlichen Zeit bis zum Gegenwart. Band 2. Berlin, 1955.
- Hefesi L., Oesterreichische Kunst im 19. Jahrhundert. Zweiten Teil (1848—1909). Leipzig, 1903.]
- Janitschek H., Geschichte der Deutschen Malerei. Berlin, 1890.
- Kandinsky W., Regard sur le passé. Paris, 1946.
- Kašanin M. (Director des Prinz Paul Museum), 200 Jahre Serbischer Mahlkunst. Belgrad, 1942.
- Kimnich K., Die Zeichenkunst. Metodische Darstellung des gesamten Zeichenwesens. Unter Mitwirkung von einer grösseren Anzahl Mitarbeiter. 1—2 Bd. Leipzig, 1901.
- Koepen A., Die moderne Malerei in Deutschland. Bielefeld u. Leipzig, 1902.
- Lexicon Minerva. Praktični priručnik za modernog čovjeka. Zagreb, 1936.
- Die Malerei auf der Münchener Jubiläums-Kunst-Ausstellung. München, 1888.
- Mesesnel Fr., Anton Ažbë. „Zbornik za umetnostno zgodovino“, 1924, I, str. 1—6.
- Die Münchener Malerei im neunzehnten Jahrhundert. München, 1922.
- Pačovský E., Anton Ažbo, slikar in učitelj. „Zbornik za umetnostno zgodovino“, 1924, I, str. 6—10.
- Prijatelj I., Obisk pri Ažbetu. Tam že, str. 11—14.
- Raupp K., Handbuch der Malerei. Leipzig, 1905.
- Rosenhagen H., Katalog der Sammlung L. Larosche—Ringwald, Basel. Gemälde neuzeitlicher Meister. Berlin—Frankfurt a. M., 1910.
- Ruhmeshalle deutscher Arbeit in der Österreichisch—ungarischen Monarchie. Herausgegeben unter Mitwirkung namhafter Gelehrter und Schriftsteller von Adam Müller. Guttenbrunn. Stuttgart u. Berlin, 1916.
- Scheffler K., Deutsche Maler und Zeichner im neunzehnten Jahrhundert. Leipzig, 1911.

Станојевић Ст., Народна Енциклопедија српско-хрватско-словеначка.
Зagreб, 1925.

Sternen M., Spomin na Ažbeta. „Zbornik za umetnostno zgodovino“, 1924, I,
str. 14—18.

Stieler K., Die Piloty-Schule. Berlin.

Thieme H. und Becker F., Allgemeines Lexicon der bildenden Künstler
von der Antike bis zur Gegenwart, begründung von H. Thieme und F. Becker,
Leipzig, 1908—1947.

Waldmann E., Deutsche Zeichner des XIX Jahrhunderts. Leipzig, 1923.

* * *

„Kunstchronik“, XV, 1904/1905, № 31, 18 августа 1905 г., стр. 505. Necrolog A. Ažbe.
Die Kunst unserer Zeit. Eine Chronik des modernen Kunstlebens. 1905, 11 Lieferung,
München, 1905.

УКАЗАТЕЛЬ ИМЕН

- Аврамович** Дмитрий, Аврамовић Димитрије (1815—1855) — сербский живописец, портретист и монументалист, и писатель. Учился в Венской академии художеств — 11, 12, 14.
- Бартельс** Ганс, Bartels Н. (р. 1856) — немецкий пейзажист. Ученик мариниста Р. Харлоффа — 102.
- Бёклин** Арнольд, Böcklin А. (1827—1901) — швейцарский живописец и скульптор. Учился в Дюссельдорфской академии — 103.
- Бендеман** Эдуард Юлиус Фридрих, Bendemann E. J. F. (1811—1889) — немецкий исторический живописец, портретист и гравер. Учился у В. Шадова, затем в Дюссельдорфской академии. Профессор Дрезденской академии (1839—1855) — 100.
- Билибин** Иван Яковлевич (1876—1942) — советский художник-график и педагог. Учился в школе Общества поощрения художеств в Петербурге, в академической мастерской И. Репина и у Ашбе — 33, 84.
- Блехен** Карл, Blochen К. (1798—1840) — немецкий живописец и гравер. Учился в Берлинской академии, где впоследствии стал профессором по классу пейзажа, и у пейзажиста Лютке — 99.
- Богословский** Дмитрий Федорович (1870—1939) — советский живописец и известный реставратор. Учился в Петербургской Академии художеств, в частности в мастерской И. Репина, и у Ашбе — 33, 84.
- Борисов-Мусатов** Виктор Эльпидифорович (1870—1905) — русский живописец. Учился в Московском Училище живописи, ваяния и зодчества, в Петербургской Академии художеств у Чистякова и в Париже у Кормона — 83.
- Браз** Осип (Иосиф) Эммануилович (1872—1936) — русский живописец и график. Учился в Одесской рисовальной школе, в Петербургской Академии художеств, в частности в мастерской И. Репина, и в школе Холлоши — 104.

- Броувер** Адриан, Brouwer A. (1606—1638) — фламандский живописец и гравер — 20.
- Вальдмюллер** Фердинанд Георг, Waldmüller F. G. (1793—1865) — австрийский живописец — жанрист, портретист и пейзажист. Учился в Венской академии, где с 1829 года был профессором — 99.
- Васман** Фридрих, Wasmann F. (1805—1886) — немецкий живописец. Учился у Г. Солтау, затем в Дрезденской академии — 99.
- Веласкес** Диего Родриго да Сильва, Velazquez (1599—1660) — величайший испанский живописец-реалист — 34, 78.
- Веревкина** Марианна Владимировна (1870—1938) — русская художница. Училась у И. Репина и у Ашбе — 33, 72, 80, 82.
- Вольф** Янеш, Wolf Johan-Janez (1825—1884) — словенский художник. Работал над фресковыми росписями и в области религиозной живописи. Учился в Венецианской академии. С 1858 г. жил в Любляне — 15.
- Вотье** Вениамин, Vautier B. (1829—1898) — немецкий живописец-жанрист. Учился в Женеве и в Дюссельдорфе у Р. Иордана. Профессор Дюссельдорфской академии — 101.
- Вуканович** Бета, Вукановић Бета (р. 1875) — сербская художница, живописец и карикатурист. Училась у К. Мара и у Ашбе. В 1899 году организовала в Белграде вместе с Р. Вукановичем живописную школу, ставшую государственной — 4, 14.
- Вуканович** Риста, Вукановић Риста (1873—1918) — сербский исторический живописец и портретист. Учился в Петербургской Академии и у Ашбе. В 1899 году организовал вместе с Б. Вуканович живописную школу в Белграде — 4, 14.
- Габерман** Гуго, Habermann G. (р. 1849) — немецкий исторический живописец, портретист и жанрист. Учился в Мюнхенской академии и у Пилоти — 22.
- Газенклевер** Иоганн Петер, Hasenclever J. P. (1810—1853) — немецкий живописец-жанрист. Учился в Дюссельдорфской академии у В. Шадова — 100.
- Гильдебрандт** Фердинанд Теодор, Hildebrandt F. T. (1804—1874) — немецкий исторический живописец, гравер и педагог. Учился в Берлинской академии, затем у В. Шадова и у него же в Дюссельдорфской академии, где с 1832 года был профессором — 100.
- Гольбейн** Ганс Младший, Holbein H. (1497—1543) — выдающийся немецкий живописец и график эпохи Возрождения — 34, 78, 87.
- Грабарь** Игорь Эммануилович (р. 1871) — советский живописец, искусствовед и педагог. Учился у Чистякова, в Петербургской Академии у И. Репина, и у Ашбе — 4, 7, 32—34, 53, 72, 77—84, 103, 104.
- Грипенкерл** Кристиан, Griepenkerl C. (р. 1839) — австрийский исторический живописец и портретист. Учился у Раля. Профессор Венской школы живописи (1875—1878) и Венской академии (с 1877) — 16.
- Гржимали** Иван Войтехович (1844—1915) — русский скрипач и педагог — 86.

- Грохар Иван**, Грохар Иван (1867—1911) — словенский живописец-пейзажист. Учился в Пражской академии и у Ашбе. Руководитель общества живописцев «Сава» в Люблянах — 4, 34.
- Данил Константин**, Данил Константин (1798—1873) — сербский религиозный живописец и портретист. Учился у А. Теодоровича и в частной школе Вены — 11.
- Дега Эдгар**, Degas E. (1834—1917) — французский живописец — 6, 95.
- Дефрегер Франц**, Defregger F. (1835—1921) — австрийский живописец, жанрист и портретист. Учился в Мюнхенской академии и у К. Пилоти, там же был профессором — 22, 101.
- Диц Вильгельм**, Diöz W. (1839—1907) — немецкий живописец, рисовальщик и иллюстратор. Ученик К. Пилоти. С 1871 года преподаватель Мюнхенской академии, где создал целую школу — 20, 22.
- Добужинский Мстислав** Валерианович (р. 1875) — русский живописец и график. Учился у Ашбе — 33.
- Достоевский Федор** Михайлович (1822—1881) — русский писатель — 80.
- Дюрер Альбрехт**, Dürer A. (1471—1528) — немецкий живописец, рисовальщик, гравер и теоретик искусства. Один из крупнейших представителей так называемого «северного Возрождения» — 87.
- Дюфрен** — см. Хирт дю Френ.
- Дягилев Сергей** Павлович (1872—1929) — русский юрист, музыкант, художественный критик, издатель журнала «Мир искусства» — 82.
- Егоров Алексей** Егорович (1776—1851) — выдающийся русский педагог, рисовальщик и живописец. Профессор Петербургской Академии (1812—1840) — 35.
- Жульен Родольф**, Julian R. (1839—1907) — французский живописец и педагог. Ученик Л. Конье и Кабанеля. Основатель частной академии художеств в Париже, носившей его имя — 81.
- Замразиль** — чешский художник, ученик Ашбе — 78.
- Зедделер Николай** Николаевич — русский художник — 84.
- Иванов Андрей** Иванович (ок. 1776—1848) — выдающийся русский педагог и живописец. Профессор Академии художеств в Петербурге (1812—1831) — 35.
- Иванович Катарина**, Ивановић Катарина (1811—1882) — сербская художница, исторический живописец, портретист и жанрист. Училась в мастерской И. Пешки и в Венской академии — 11, 14, 15.
- Кавич Франц**, Savič (1762—1828) — словенский живописец и педагог. Учился в Венской академии и в Италии. С 1799 года профессор Венской академии, с 1820 года директор академической Школы живописи, гравирования и валяния там же — 14.
- Кандидский Василий** Васильевич (1866—1944) — русский художник, автор ряда трудов по теории изобразительного искусства. Учился в Петербургской Академии и у Ашбе — 4, 33, 72.
- Карас Векослав**, Карас Вјекослав (1821—1858) — хорватский живописец. Учился в Италии, копируя старых мастеров. С 1848 года учитель рисования Загребской ремесленной школы — 12, 14.

- Кардовский** Дмитрий Николаевич (1866—1943) — советский живописец, график и педагог. Учился в Петербургской Академии у Чистякова и И. Репина, затем у Ашбе. С 1907 года профессор—руководитель мастерской в Петербургской Академии, в 1920—1929 годах профессор ВХУТЕМАСа — 4, 32, 33, 53, 77—80, 84, 85, 103—105.
- Кёрстинг** Георг Фридрих, *Körsting G. F.* (1785—1847) — немецкий исторический живописец, портретист и жанрист. Учился в Копенгагенской и Дрезденской академиях — 99.
- Кнаус** Людвиг, *Knaus L.* (1829—1910) — немецкий живописец, портретист и жанрист. Учился у В. Шадова. С 1865 года профессор Берлинской академии — 101.
- Кормон**, собств. Фернан Анне Пьестр, прозв. Кормон, *Cormon* (1845—1924) — французский живописец и педагог. Ученик Портеля, Кабана и Фромантена. Профессор Школы изящных искусств в Париже — 83.
- Корнелиус** Петер, *Cornelius P.* (1783—1867) — немецкий живописец, монументалист и иллюстратор. Учился в Дюссельдорфской академии. Состоял директором Дюссельдорфской, Мюнхенской и Берлинской академий — 100, 101, 102.
- Кравченко** Алексей Ильич (1889—1940) — советский художник, график и оформитель. Учился в Московском Училище живописи, ваяния и зодчества и у Холлоши. Преподавал в Саратовских художественных мастерских — 88.
- Крстич** Дорде, Крстић Ђорђе (1851—1907) — сербский живописец. Учился в Мюнхене. Преподавал рисование в гимназиях — 13—15.
- Куинджи** Архип Иванович (1842—1910) — русский живописец-пейзажист. С 1892 года профессор Петербургской Академии, после реформы 1893—1894 годов руководитель академической пейзажной мастерской (до 1897 года) — 83, 102, 103.
- Лалеман** Зигмунд, *L'Allemand S.* (р. 1840) — австрийский живописец-баталист. Учился у Ф. Лалемана и в Венской академии, где с 1883 года был профессором живописи — 16.
- Левитан** Исаак Ильич (1861—1900) — русский живописец-пейзажист — 82.
- Лейбл** Вильгельм Мария Губертус, *Leibl W. M. H.* (1844—1900) — немецкий живописец, гравер и педагог. Учился в Мюнхене у Пилоти и Ромберга — 10, 83.
- Ленбах** Франц Сераф, *Lenbach F. S.* (1836—1904) — немецкий портретист. Учился в Мюнхенской академии — 78, 102, 104.
- Лёфф** Людвиг, *Loefftz L.* (1845—1910) — немецкий живописец и педагог. Учился в Юрибергской школе искусств у Крелинга и Рауппа, затем у В. Диеца. С 1874 года преподаватель Мюнхенской академии, с 1891 по 1899 год ее директор — 21, 22, 77.
- Либрман** Макс, *Liebermann M.* (1847—1935) — немецкий живописец—жанрист, пейзажист и портретист. Учился у К. Стеффера, Тумана и Повеля — 10, 19.
- Майергофер** — ученик Ашбе — 12.

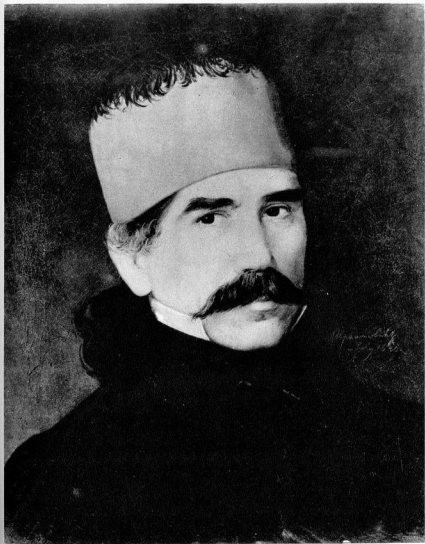
- Макарт Ганс, Makart H.** (1840—1884) — австрийский исторический живописец. Учился в Венской академии и у Пилоти. С 1879 года профессор исторической живописи той же академии — 15, 100.
- Маркс Карл** (1818—1883) — 12.
- Мане Эдуард, Manet** (1832—1883) — французский живописец — 95.
- Марс Иоганн Ганс Рейнгард, Marées** (1837—1887) — немецкий живописец — 93.
- Мурат Марко, Мурат Марко** (р. 1864) — сербский живописец. Учился в Мюнхенской академии — 14.
- Мурашко Александр Александрович** (1875—1919) — русский живописец. Учился в Петербургской Академии и у Ашбе. Преподавал в Киевской рисовальной школе — 33, 81.
- Мурашко Николай Иванович** (1844—1909) — русский живописец и педагог. Учился в Петербургской Академии. Основатель и руководитель Киевской рисовальной школы — 81.
- Мусатов** — см. Борисов-Мусатов.
- Мюллер Андреас, Müller** (1831—1901) — немецкий живописец. С 1875 г. профессор Мюнхенской Академии — 21.
- Овербек Иоганн Фридрих, Overbeck J. F.** (1789—1869) — немецкий исторический и религиозный живописец и гравер. Учился в Венской академии — 100.
- Остаде Адриан ван, Ostade A. v.** (1610—1684) — голландский живописец-жанрист и гравер — 20.
- Петрович Надежда, Петровић Надежда** (1874—1915) — сербская художница и писательница. Училась у Д. Крстича и Ашбе.
- Переpletчиков Василий Васильевич** (1863—1918) — русский живописец-пейзажист — 82.
- Пилоти Карл Теодор, Piloty K. T.** (1826—1886) — немецкий исторический живописец и выдающийся педагог. Учился в Мюнхенской академии у Ю. Шнорра. Профессор и с 1874 года директор Мюнхенской академии — 16, 17—23, 77, 101—102.
- Поленов Василий Дмитриевич** (1844—1927) — русский художник и педагог. Учился в Петербургской Академии и у Чистякова. Преподавал в Московском Училище живописи, ваяния и зодчества — 16, 101—102.
- Пфорт Франц, Pfort F.** (1788—1812) — немецкий исторический живописец и портретист. Ученик И. Г. Тишбейна и Фюгера — 100.
- Райский Луи Фердинанд, Rayski L. F.** (1807—1890) — немецкий живописец — 99.
- Раупи Карл, Raupr K.** (1837—1918) — немецкий художник, жанрист и пейзажист. Учился в Мюнхенской академии у Пилоти. С 1867 года профессор Школы художественных ремесел в Нюрнберге, с 1879 года работал в Мюнхене — 20, 22.
- Рафаэль Санти, Raffaello Sanzio** (1483—1520) — величайший итальянский живописец и архитектор эпохи Возрождения — 78.
- Рембрандт, Харменс ван Рейн, Rembrandt, Harmensz van Rijn** (1606—1669) — величайший голландский живописец и гравер — 20.

- Ренуар** Огюст, Renoir O. (1841—1919) — французский живописец — 6.
- Репин** Илья Ефимович (1844—1930) — замечательный русский живописец. Учился в Петербургской Академии художеств и у Чистякова. Был профессором—руководителем академической мастерской — 84, 99—100, 104.
- Рети** Иштван, Réti István-Stefan (р. 1872) — венгерский живописец, ученик Холлоши — 94, 96.
- Рихтер** | Адриан Людви́г, Richter A. L. (1803—1884) — немецкий живописец, иллюстратор и офортист. Учился у отца, К. А. Рихтера. Был преподавателем на Фарфоровой мануфактуре в Мессене, с 1836 года профессор Дрезденской академии по классу пейзажа и анималистической живописи — 99.
- Рылов** Аркадий Александрович (1870—1939) — советский живописец-пейзажист. Учился в Училище Штиглица и в Петербургской Академии у А. Кундзиги. Профессор живописи Академии художеств в Ленинграде (1918—1929) — 102—104.
- Сегантини** Джованни, Segantini G. (1858—1899) — итальянский живописец, жанрист, пейзажист и анималист — 103.
- Серов** Валентин Александрович (1865—1911) — русский живописец и педагог. Учился у И. Репина, в Петербургской Академии и у Чистякова. Преподавал в Московском Училище живописи, ваяния и зодчества — 82, 83, 85.
- Соролла** и **Бастид** Хоакин, Sorolla y Bastida J. (1863—1922) — испанский живописец. Учился в Вальенсийской академии — 103.
- Стасов** Владимир Васильевич (1824—1906) — русский художественный критик и историк искусства — 16, 19, 101, 102.
- Стернен** Матей, Sternen Matej (р. 1870) — словенский живописец и педагог. Учился в Граце, Вене, у Ашбе и в Париже. Вместе с Р. Якопичем основал в Люблянах Школу рисунка и живописи — 34.
- Тенкович** Милош, Tenković Mилош (1849—1890) — югославский живописец. Учился у С. Теодоровича, в Венской академии и в Мюнхене. Преподавал рисование в гимназиях — 14, 15.
- Теодорович** Арсений, Теодоровић Арса (1768—1826) — сербский живописец и педагог. Учился в Венской академии. Основатель художественной студии в Темешваре — 14.
- Терпиев** Борис Николаевич (1884—1941) — советский художник и искусствовед. Учился у Холлоши и в академии скульптуры Бурделя — 88—92.
- Тихомиров** Александр Нилович (р. 1889) — советский художник и искусствовед. Учился в мастерской А. Маковского и у Холлоши — 73, 92—96, 103.
- Тоастой** Лев Николаевич (1828—1910) — великий русский писатель — 80.
- Трейман** Рудольф — немецкий юрист, учился в школе Ашбе — 80.
- Тургенев** Иван Сергеевич (1818—1883) — великий русский писатель — 80.
- Уде** Фриц, Ude F. (1848—1911) — немецкий живописец. Учился в Мюнхене у Пилоти и Г. Макарта и в Париже у М. Муникачи — 102.
- Фаворский** Владимир Андреевич (р. 1886) — советский художник, гравер и педагог — 87.

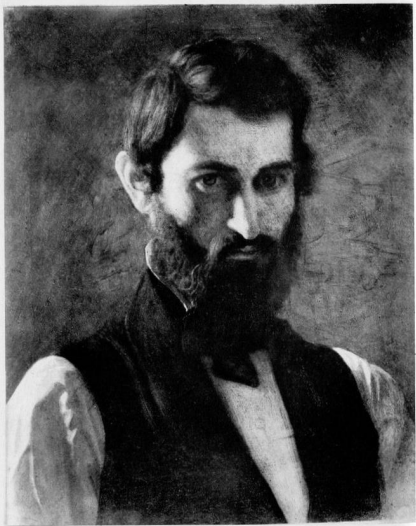
- Фейт** Филипп, Veit Ph. (1793—1877) — немецкий живописец. Учился в Дрезденской академии — 100.
- Фенди** Петер, Fendi P. (1796—1842) — австрийский исторический живописец, рисовальщик, скульптор и гравёр. Учился в Вене у Фишера, Маурера и Лампи — 99.
- Фетов** Иван Родионович — юрист, знакомый Кардовского и Грабаря — 77, 78.
- Фюрх** Иозеф, Führich, Ritter von (1800—1876) — немецкий исторический живописец. Учился в Пражской академии и у Иоса Берглера. Профессор композиции в Венской академии — 100.
- Хакль** Габриэль, Hackl G. (р. 1843) — немецкий живописец и рисовальщик. Учился в Венской академии и в Мюнхенской у Пилоти, где с 1878 года был профессором рисования — 21, 22.
- Хальм** Петер, Halm P. (р. 1854) — немецкий гравёр-офортист. Учился в Мюнхенской академии, где затем был профессором — 22.
- Хертерих** Людвиг, Herterich L. (р. 1856) — немецкий исторический живописец и жанрист. Ученик Я. Хертериха и В. Диеца. С 1891 года профессор Мюнхенской академии — 22.
- Хирт** дю Френ Рудольф, Hirth du Frènes (1846—1916) — немецкий живописец — 83.
- Холлоши** Шимон, Hollósy Simon (1857—1918) — венгерский живописец, иллюстратор и выдающийся педагог — 27, 28—30, 32, 35, 36, 43, 44, 46—49, 51, 52, 54, 56, 58—61, 64, 66, 67, 69—71, 73, 74, 87—96, 102, 104.
- Циммерман** Эрнст Карл Георг, Zimmermann E. K. G. (1852—1891) — немецкий живописец. Учился в Мюнхенской академии и у В. Диеца — 20.
- Цюгель** Генрих, Zügel H. (1850—1941) — немецкий живописец-анималист — 21.
- Чистяков** Павел Петрович (1832—1919) — замечательный русский художник-педагог и живописец. Учился в Петербургской Академии, где впоследствии преподавал — 27, 31, 32, 35, 36, 44, 46, 47, 52—54, 56, 63, 65, 71, 74, 79, 80, 84, 85, 104.
- Шadow** Вильгельм Фридрих, Schadow W. F. (1789—1862) — немецкий исторический живописец, портретист и писатель. С 1826 года директор Дюссельдорфской академии. Организатор объединения художников Вестфалии (1829) — 100, 101.
- Шак** Адольф Фридрих, Schack A. F. (1815—1894) — немецкий писатель и востоковед. Создатель собрания немецкой живописи XIX века, находящегося в Мюнхене и носящего его имя — 102, 103.
- Шемякин** Михаил Фёдорович (1875—1944) — советский художник и педагог. Учился в Московском Училище живописи, ваяния и зодчества у Серова и в Мюнхене у Ашбе — 33, 85—86.
- Шемякина** Людмила Ивановна — жена художника М. Ф. Шемякина — 86.
- Шмит** Бальтазар, Schmitt B. (р. 1858) — немецкий живописец и скульптор. Учился у М. Арнольда и С. Эберля. С 1906 года профессор Мюнхенской академии — 23.

- Шноор** фон Карольсфельд Юлиус Вейт Ганс, Schnorr v. Carolsfeld I. V. H. (1794—1872) — немецкий живописец. Учился у Г. В. Шноора и в Венской академии. С 1827 года профессор Мюнхенской академии, с 1846 года профессор Дрезденской академии — 100, 102.
- Шницер** Карл, Spitzweg K. (1808—1885) — немецкий живописец и иллюстратор — 99.
- Штук** Франц, Stuck F. (1863—1928) — немецкий живописец, график и скульптор. Учился в Школе художественной промышленности в Мюнхене — 22, 102, 103.
- Шух** Карл, Schuch (1846—1903) — немецкий живописец — 83.
- Эйзенменгер** Август, Eisenmenger A. (1830—1907) — австрийский исторический живописец и педагог, основатель частной школы живописи в Вене. Учился у Л. Шульца, в Венской академии и у Раля. С 1872 года профессор Венской академии — 16.
- Эйхеродт** Людвиг, Eicheroth L. (1827—1892) — немецкий поэт — 99.
- Энгельс** Фридрих (1820—1895) — 15, 16.
- Явленский** Алексей Иванович (1864—1941) — русский живописец и рисовальщик. Учился в Петербургской Академии и у Ашбе — 33, 80.
- Якопич** Рихард, Jakopič Рихард (1869—1943) — словенский живописец и педагог. Учился в Венской и Мюнхенской академиях и у Ашбе. Вместе с М. Стериевом основал Школу рисунка и живописи в Люблянах (1907), которой руководил до 1914 года — 4, 14, 34.
- Якшич** Джуря, Jakšić Тура (1832—1878) — сербский живописец, поэт и писатель. Учился в городской рисовальной школе в Темишваре, в живописной школе в Пеште, затем в Венской и Мюнхенской академиях, а также у К. Данила. Работал преподавателем рисунка — 13.
- Яма** Матей, Јама Матеја (1872—1947) — словенский живописец-пейзажист. Учился в Мюнхене и у Ашбе — 34.

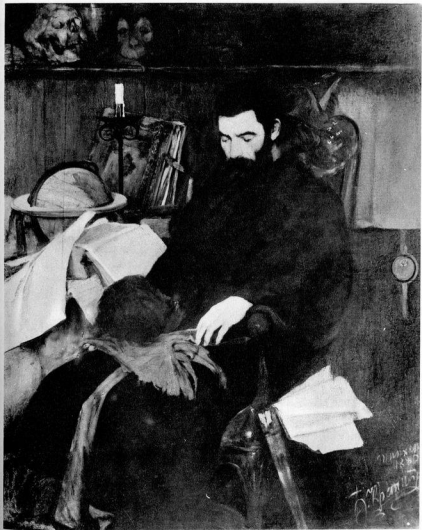
ИЛЛЮСТРАЦИИ



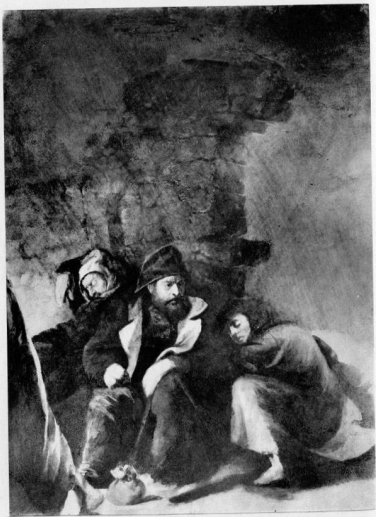
Д. Аврамович. Портрет Вука Караджича. Масло. 1840



Н. Радони́ч. Автопортрет. Масло



Д. Крети́ч. А́натом. Ма́сло. 1880



Д. Я к ш и ч. Сторожевой пост. Масло



Р. Вуканович. Народный певец. Масло



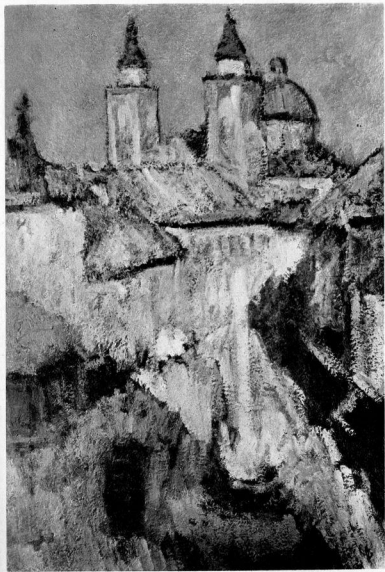
Д. К р е т и ч. Город Чачак. Масло



Н. Петрович. Село Реоли. Масло. Школа Ашбе



Н. Петрович. Из жатвы. Масло. 1903. Школа Анисе



М. Яма. Собор в Люблянах. Масло. Школа Ашибе



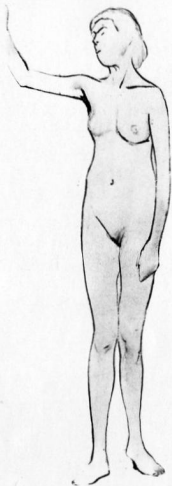
И. Грабарь. Голова натурщи. 1896. Школа Ашбе



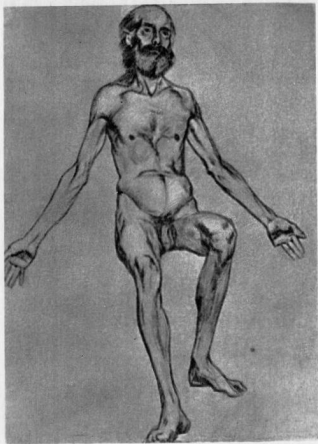
И. Грабарь. Натурщица. 1897. Школа Ашбе



И. Грабарь. Стоящая натурщица. 1897. Школа Ашбе



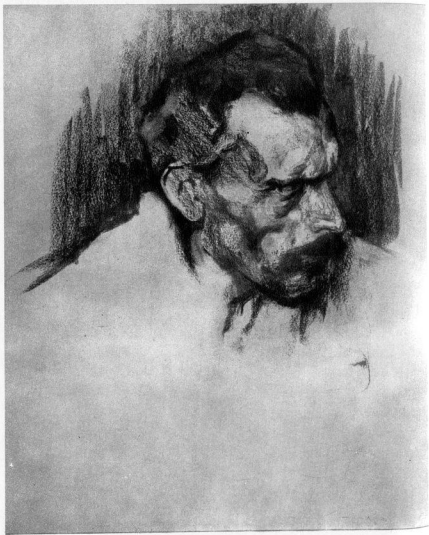
И. Грабаръ. Натурщица-подросток. 1897. Школа Ашбе



И. Грабарь. Старик натурщик. 1896. Школа Ашбе



В. Кандицкий. Набросок. Школа Ашбе



Д. Кардовский. Начало работы над рисунком головы. Школа Ашбе



Д. Кардовский. Голова пожилой женщины. Школа Ашбе



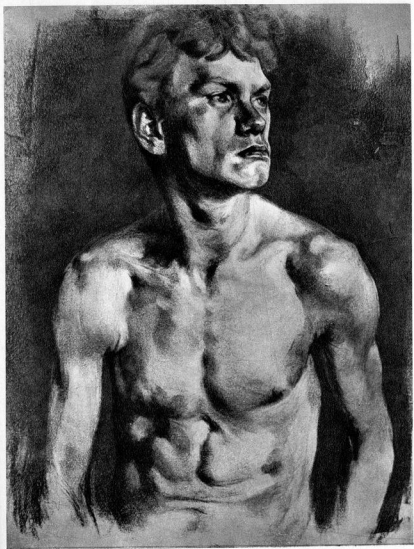
Д. Кардовский. Девушка. Школа Ашбе



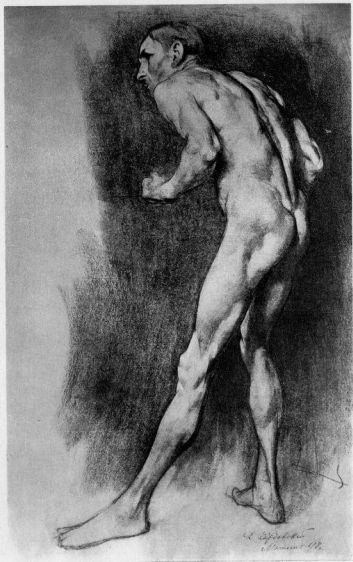
Д. Карловский. Два поворота головы. Школа Аибе



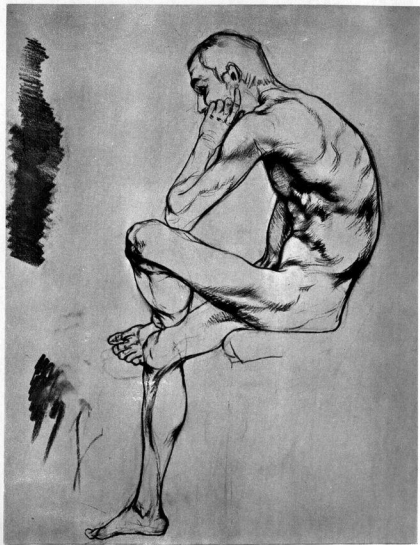
Д. Кардовский. Сидящая натурщица. Школа Ашбе



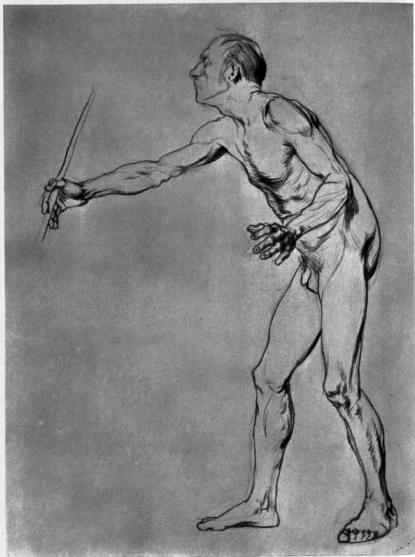
Д. Кардовский. Полуфигура натурщика. Школа Ашбе



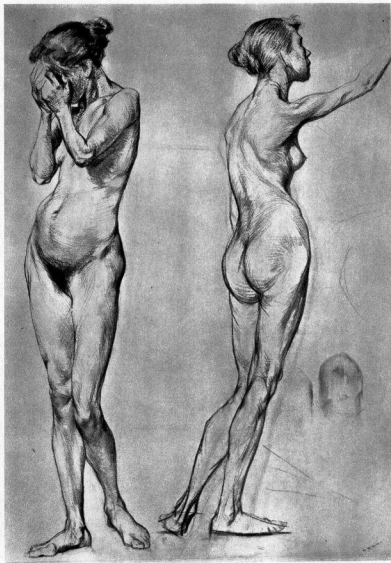
Д. Кардовский. Натурщик в позе кулачного бойца. 1893. Школа Ашбе



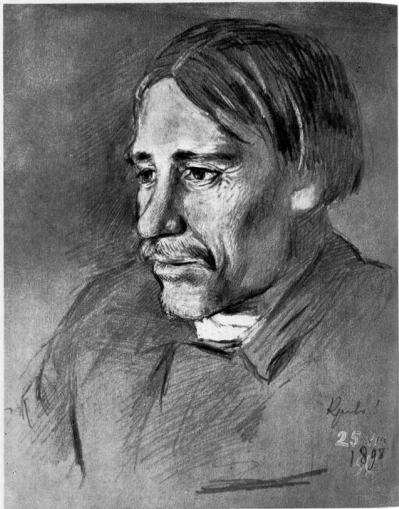
Д. Кардовский. Набросок. Школа Амбе



Д. Кардовский. Натурщик в позе слепого. Школа Ашбе



Д. Кардовский. Две натурщицы на одном листе. Школа Ашбе



М. Добужинский. Голова крестьянина. 1898



М. Добужинский. Старуха. Первый рисунок в школе Ашбе, 1899



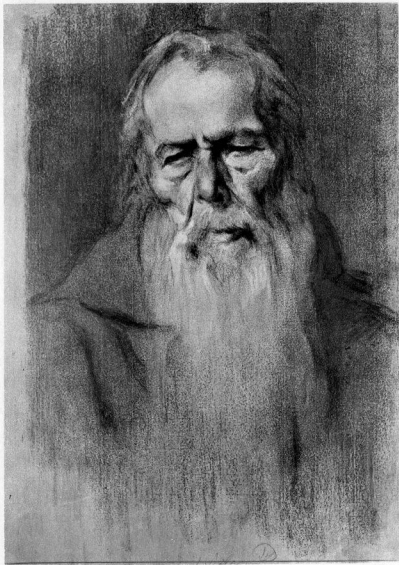
М. Добужинский. Женская голова. 1900. Школа Ашбе



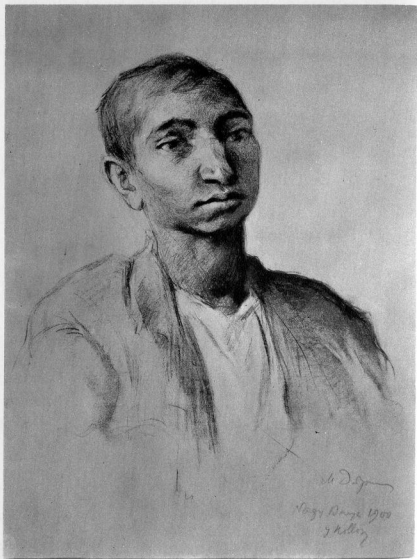
М. Добужинский. Голова пожилой женщины. 1900. Школа Ашбе



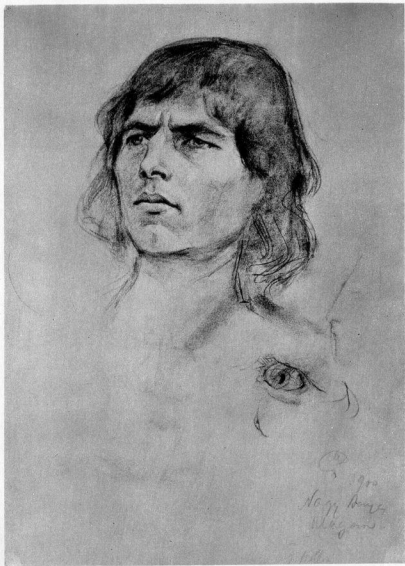
М. Добужинский. Женщина в черной шляпе. 1900. Школа Ашбе



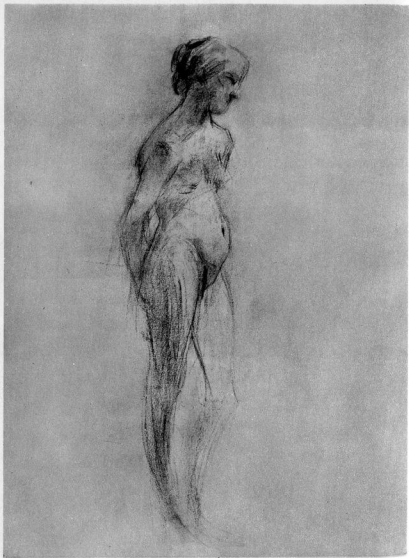
М. Добужинский. Голова старика. *Школа Аибе*



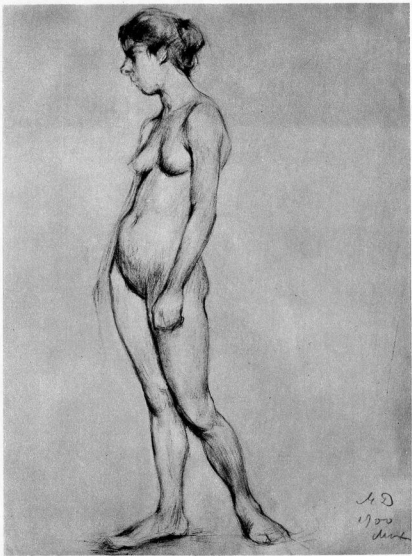
М. Добужинский. Натурщик. 1900. Школа Халомини



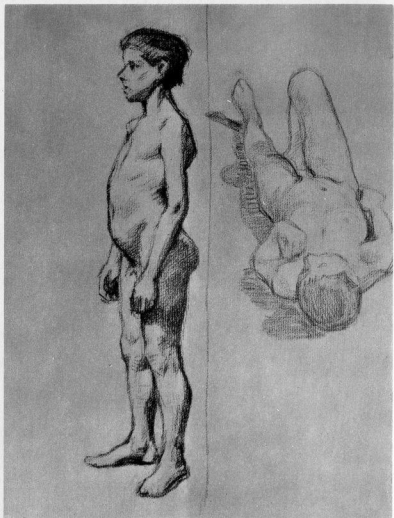
М. Добужинский. Рисунок головы. 1900, Школа Холлоши



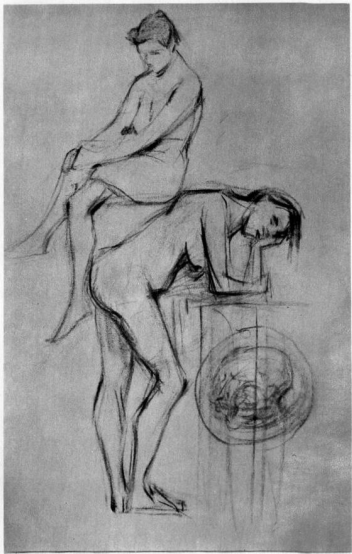
М. Добужинский. Начало работы над фигурой. Школа Ашбе



М. Добужинский. Натурщица. 1900. Школа Холланда



М. Добужинский. Наброски. Школа Холлеса



М. Добужинский. Наброски. Школа Ашбе



М. Добужинский. Улица. 1901



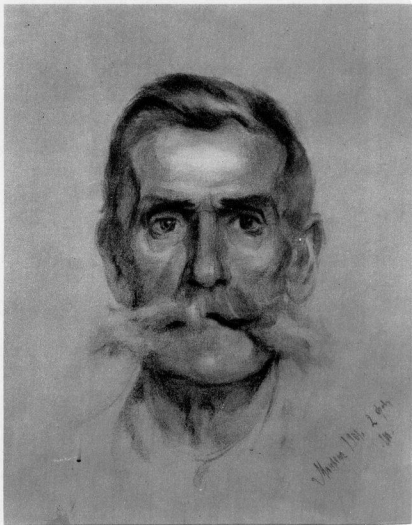
М. Добужинский. Пейзаж. 1903



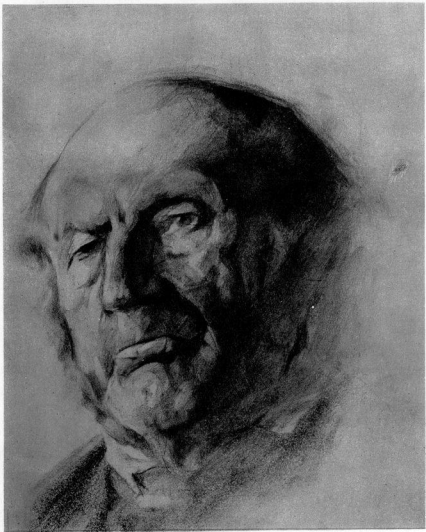
М. Шемякин. Итальянка. Начало рисунка. Школа Ашбе



М. Шемякин. Девочка. 1902. Школа Аибе



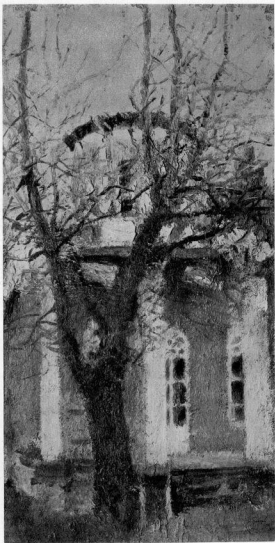
М. Шемякин. Голова старика. 1901. Школа Ацце



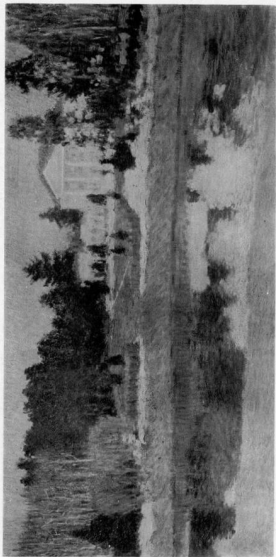
М. Шемякин. Голова натурщика. *Школа Ашбе*



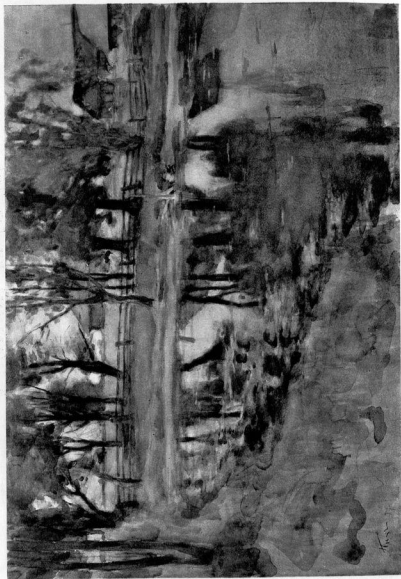
М. Шенякин. Голова католического монаха. Школа Либе



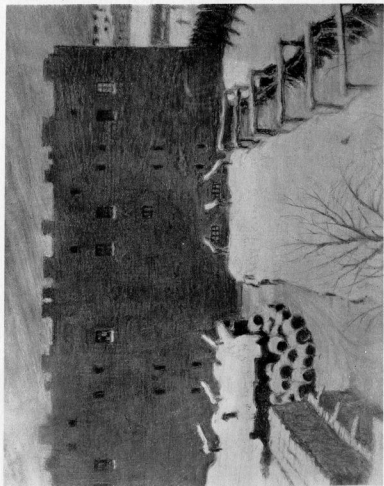
И. Грабаръ. Луч солнца. Масло. 1901



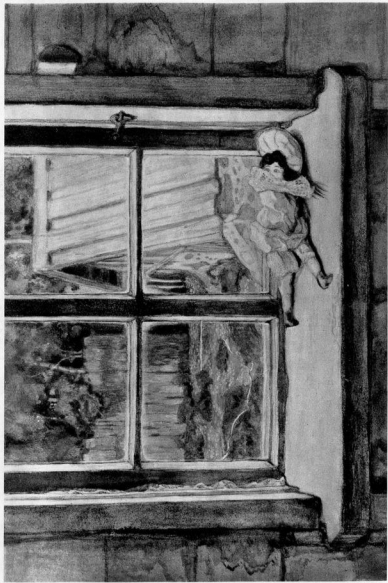
И. Г р а б а р ь. Угасающий день. Масло. 1901



И. Буз. Серый день. Акварель. 1897



М. Добужинский. Дворик. Гуси. [1903]



М. Добужинский. Кукла. Гуашь, акварель, 1905

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Метод Антона Ашбе	25
Рисунок	37
Живопись	61
Воспоминания русских художников об Антоне Ашбе	75
Приложения	97
Примечания	99
Список литературы	106
Указатель имен	109
Иллюстрации	117

Элий Михайлович Белютин
Нина Михайловна Молева

ШКОЛА АШБЕ

Редактор Л. М. Тарасов
Оформление художника С. А. Бычкова

Художественный редактор В. Д. Карандашев. Технический редактор Г. Я. Шебакина
Корректор Н. Г. Антокольская

Сдано в набор 16/IV 1957 г. Подп. в печ. 9/IV 1958. г. Форм. бум. 70×92¹/₁₆. Печ. л. 11,125
(условных 13,02). Уч. изд. л. 11,31. Тираж 3500 экз.

«ИСКУССТВО», Москва И-61, Цветной бульвар, 25, Изд. № 13645. Заказ тип. № 168.
Цена 11 р. 70 к.

4189 — Университетская типография, Будапешт (Венгрия)

ИСПРАВЛЕНИЕ

На стр. 105 нарушена нумерация примечаний.
Следует вместо 19, 20, 21, 22 читать 17, 18, 19, 20.

И. Велютин и Н. Молева. Школа Антона Анбё

11 руб. 70 коп.

• ИСКУССТВО •